

Examensarbete 15 hp

Våren 2009

Sektionen för lärarutbildning
Specialpedagogutbildningen

Åtgärdsprogram –
överensstämmelse mellan
provresultat och åtgärder?

Författare

Kersti Esbjörnsson
Yvonne Hagberg

Handledare

Lisbeth Ohlsson

Examinator

Christer Ohlin

Högskolan i Kristianstad
Sektionen för lärarutbildning
Examensarbete i specialpedagogutbildningen 15 hp

Åtgärdsprogram - överensstämmelse mellan provresultat och åtgärder?

Action program - consistence between national sample and actions?

Författare: Kersti Esbjörnsson & Yvonne Hagberg

Handledare: Lisbeth Ohlsson

Examinator: Christer Ohlin

Abstract

Syftet med studien är att se hur upprättade åtgärder överensstämmer med resultatet på det nationella provet i svenska i skolår 5, samt att studera vilken typ av åtgärder som nedtecknats. Syftet är också att granska specialpedagogens roll vid arbetet med de elever som inte nådde målen. De teoretiska ramar vi valt för denna studie baserar sig på författares och forskares böcker och forskningsresultat vilka behandlar ovanstående ämne. För att utföra denna studie har vi intervjuat två lärare och två specialpedagoger på två olika skolor och i två olika klasser. I de två klasserna finns tio elever i behov av särskilt stöd. De dokument vi använt oss av är nationella provet i svenska i skolår 5 och åtgärdsprogrammen för dessa elever. Vår studie visar att det finns mycket få brister i överensstämmelsen mellan de åtgärder eleverna erhållit och de svårigheter de uppvisat på provet.

The purpose of this study is to examine if actions written down in the action program is consistent with the results pupils reach in the national sample in Swedish in school year 5 and to study what sort of actions teachers write down. The purpose is also to find out what roll the special teacher has in the work with the pupils that did not pass the national sample. The theoretical framework we have chosen for this study is based on the writers and researchers, books and researches which deals with the above topic. To perform this study, we interviewed two teachers and two special educators in two different schools and in two different classes. In the two classes are ten pupils in need of special support. The documents we made use of are the national sample in Swedish in school year 5 and action programs for these pupils. Our study shows that there are very few shortcomings in consistency between the actions the students received and the difficulties they have shown in the sample.

Sökord: nationella provet i svenska i skolår 5, åtgärdsprogram, åtgärder, överensstämmelse, specialpedagogens roll.

Keywords: national sample in Swedish in school year 5, action program, actions, consistence, the role of the special need teacher.

Förord

Detta arbete har varit vårt lilla ”skötebarn” i snart ett halvår. Att se hur vår studie vuxit från idé till uppsats har varit en skojig, intressant, lärorik och tidskrävande arbetsuppgift. Det hade inte varit möjligt för oss att ta oss igenom denna tid om vi inte fått stöd och hjälp från nedanstående personer.

Vi vill börja med att sända ett varm tack till:

Lisbeth Ohlsson, vår handledare.

Att få dina smarta och skarpsynta synpunkter fick oss att höja blicken, prestera vårt yttersta för att därigenom arbeta med den röda tråd som knyter ihop vårt arbete och gör den till den helhet du hela tiden uppmanat oss att arbeta mot. Vi hade inte nått så här långt utan dina kloka råd.

Män och barn

Tack för all dammsugning, tvätt och tålmod med att se oss djupt försjunkna i böckernas värld, vid datorn eller bakom högen av hopknycklade papper.

Släkt och vänner

Tack för att ni inte sagt upp vänskapen då middagar ställts in, biobesök glömts bort och tjejmiddagar avbokats pga studier.

Snart är sommaren här och vi har mycket att ta igen gentemot våra nära och kära och vi ser med glädje framemot att få avsluta detta arbete samtidigt som vi kommer att sakna vårt lilla ”skötebarn”.

INNEHÅLL

1 INLEDNING	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte	7
1.3 Studiens avgränsning	8
1.4 Studiens fortsatta upplägg	8
2 LITTERATURGENOMGÅNG	9
2.1 Begrepp	9
2.2 Rätten till särskilt stöd enligt skolans styrdokument och internationell överenskommelse	9
2.3 Nationella provens funktion och syfte	10
2.4 Beskrivning av de nationella proven i svenska i skolor 5	10
2.5 Åtgärdsprogram	11
2.6 Inkludering	13
2.7 Elevers individuella förutsättningar	14
2.8 Mer av samma och färdighetsträning	15
2.9 Elevhälsa och specialpedagogens roll	15
2.10 Specialpedagogik och kunskap om ledarskap och grupprocesser	16
2.11 Gemensamma kännetecken för specialpedagogiska inriktningar	17
2.11.1 Relationellt och kategoriskt perspektiv	18
2.11.2 Tre olika sätt att förklara orsaken till skolsvårigheter	19
2.11.3 Tre perspektiv enligt Nilholm	20
3 TEORETISKA RAMAR	21
3.1 Teorier	21
3.1.1 Teori om styrning	21
3.1.2 Antonovskys teori KASAM	22
4 METOD	22
4.1 Urval	23
4.2 Genomförande	23
4.3 Metodöverväganden	23
4.4 Tillförlitlighet	24
4.5 Etik	25
4.6 Val av metod	25
4.7 Intervjumetod	26
4.8 Analysmetod av intervju	27
4.9 Analysmetod av dokument	27
5 RESULTAT	28
5.1 Intervjuer	28
5.2 Intervju med lärare Emma i klass X	29
5.3 Intervju med lärare Kalle i klass Y	30
5.4 Analys av lärarintervjuerna	30
5.5 Intervju med specialpedagog Lotta i klass X	31
5.6 Intervju med specialpedagog Ulla i klass Y	32
5.7 Analys av specialpedagogintervjuerna	33
5.8 Resultat åtgärdsprogram	34
5.8.1 Hur frekvent är det att åtgärder vidtas då elever presterar svagt resultat på det nationella provet?	34
5.8.2 Hur ser rutinerna ut och vilken ansvarsfördelning finns på skolan om och när åtgärdsprogram ska utformas då elever presterat svagt på provet?	34

5.8.3 Hur ser åtgärderna ut?	34
5.8.4 I hur hög grad överensstämmer pedagogernas åtgärder med elevernas uppvisade provresultat?	37
5.8.5 I hur stor utsträckning utnyttjas specialpedagogens kompetens vad gäller t ex kartläggning och alternativa verktyg?	38
5.9 Analys av åtgärdsprogram	38
5.9.1 Hur frekvent är det att åtgärder vidtas då elever presterar svagt resultat på det nationella provet?	38
5.9.2 Hur ser rutinerna ut och vilken ansvarsfördelning finns på skolan om och när åtgärdsprogram ska utformas då elever presterat svagt på provet?	38
5.9.3 Hur ser åtgärderna ut?	39
5.9.4 I hur hög grad överensstämmer pedagogernas åtgärder med elevernas uppvisade provresultat?	40
5.9.5 I hur stor utsträckning utnyttjas specialpedagogens kompetens vad gäller t ex kartläggning och alternativa verktyg?	40
5.10 Resultat av jämförelse mellan intervjusvar och åtgärder i åtgärdsprogram gällande ansvarsfördelning för respektive åtgärd	41
5.11 Analys av jämförelse mellan intervjusvar och åtgärder i åtgärdsprogram gällande ansvarsfördelning för respektive åtgärd	42
5.12 Resultat av jämförelse mellan dokumenterade och odokumenterade åtgärder	43
5.13 Analys av jämförelse mellan dokumenterade och odokumenterade åtgärder	44
6 DISKUSSION	45
6.1 Hur frekvent är det att åtgärder vidtas då elever presterar svagt resultat på det nationella provet?	45
6.2 Hur ser rutinerna ut och vilken ansvarsfördelning finns på skolan om och när åtgärdsprogram ska utformas då elever presterat svagt på provet?	45
6.2.1 Resultat av jämförelse mellan intervjusvar och åtgärder i åtgärdsprogram gällande ansvarsfördelning för respektive åtgärd	46
6.3 Hur ser åtgärderna ut?	46
6.4 I hur hög grad överensstämmer pedagogernas åtgärder med elevernas uppvisade provresultat?	48
6.5 I hur stor utsträckning utnyttjas specialpedagogens kompetens vad gäller t ex kartläggning och alternativa verktyg?	48
6.5.1 Jämförelse mellan dokumenterade och odokumenterade åtgärder	50
6.6 Metoddiskussion	50
6.7 Tillämpning	51
6.8 Framtida forskning	51
7 SAMMANFATTNING	52
REFERENSER	54
BILAGOR	56

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

I vår egen yrkesverksamhet har vi upptäckt att det inte är alldeles självklart att svaga skolresultat nödvändigtvis leder till upprättande av åtgärdsprogram. Vi arbetar dagligen med äldre elever som är i svårigheter av varierande slag. Därför tycker vi att det skulle vara intressant att fördjupa oss i vilka stöd lärare och specialpedagoger nedtecknar i åtgärdsprogram efter att en elev inte nått målen för det nationella provet i svenska i skolår 5. Under vår första termin av utbildningen lärde vi oss hur väsentligt det är att skolor använder åtgärdsprogram som ett pedagogiskt verktyg för att kunna stödja elever i svårigheter. Vi tycker därför att det här är ett utmärkt tillfälle att kunna fördjupa oss i arbetet kring upprättande av åtgärdsprogram. Som utexaminerade specialpedagoger är detta en av många arbetsuppgifter vi kommer att ställas inför. Därför ser vi den här möjligheten som ett bra sätt att kunna ta del av hur andra specialpedagoger hanterar uppdraget.

I Skollagen 4 kap § 1 & Grundskoleförordningen 5 kap § 1 (1985:1100 & 2006:205) står det tydligt formulerat att rektor skall, om det framkommer av en utredning, se till att stödåtgärder sätts in om eleven är i behov av det. Vidare går att läsa att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. Rektor ansvarar också för att åtgärdsprogram utarbetas om stödåtgärder sätts in. Eftersom lagstiftningen är så tydlig och poängterar hur skolor skall agera finner vi det mycket givande att få möjlighet att studera hur de två undersökta klassernas pedagoger arbetar med elever i svårigheter.

1.2 Syfte

Vi har i vår uppsats valt att studera två klasser i en mellanstor kommun i södra Sverige. I vårt arbete med äldre elever möter vi ibland de elever som i skolår 5 inte nådde målen för det nationella provet i svenska och därför är vi intresserade av att ta reda på hur pedagogerna arbetar med elever som inte når målen på det nationella provet i svenska i skolår 5.

Syftet med studien är att se hur upprättade åtgärder överensstämmer med resultatet på det nationella provet i svenska i skolår 5, samt att studera vilken typ av åtgärder som nedtecknats. Syftet är också att granska specialpedagogens roll vid arbetet med de elever som inte nådde målen.

För att få svar på vårt syfte, har vi valt att ställa följande frågeställningar:

- Hur frekvent är det att åtgärder vidtas då elever presterar svagt resultat på det nationella provet?
- Hur ser rutinerna ut och vilken ansvarsfördelning finns på skolan om och när åtgärdsprogram ska utformas då elever presterat svagt på provet?
- Hur ser åtgärder ut?

- I hur hög grad överensstämmer pedagogernas åtgärder med elevernas uppvisade provresultat?
- I hur stor utsträckning utnyttjas specialpedagogens kompetens vad gäller t ex kartläggning och alternativa verktyg?

Vi har valt att börja med att analysera de fyra intervjuer vi genomfört. Sedan studerar vi om nedtecknade åtgärder överensstämmer med elevernas svårigheter på det nationella provet. Därefter analyserar vi frågan om ansvaret för dessa åtgärder i åtgärdsprogrammen stämmer med intervju svaren. Genom att slutligen undersöka om det i intervjuerna framkommer att pedagogerna utför odokumenterade åtgärder vill vi försöka skapa oss en fullständig bild över de två klassernas arbete utifrån resultatet på det nationella provet i svenska i skolor 5. Vi vill genom detta förfarande även skapa oss en uppfattning om hur specialpedagogens kompetens tillvaratas vid arbetet med elever i svårigheter.

1.3 Studiens avgränsning

Vi har valt att avgränsa oss och endast studera de åtgärdsprogram som är upprättade utifrån resultatet på det nationella provet i svenska i skolor 5 eftersom vi finner det intressant att analysera hur lärare och specialpedagoger i två klasser använder resultaten vid planering av särskilda åtgärder. Enligt vår uppfattning är det relevant att jämföra intervjuer med lärare och specialpedagoger med det som finns nedtecknat i åtgärdsprogrammen då åtgärdsprogrammen är text dvs något bestående medan intervjuerna är något som finns just vid intervjutillfället May (2001). Resultaten på det nationella provet i skolor 9 är inte av samma intresse, ur vår aspekt, eftersom de proven utförs sent på vårterminen och inte har samma funktion då det gäller att använda provresultatet i diagnostiskt syfte. Vi valde att studera två klasser, i samma kommun, med likartade upptagningsområden, eftersom det troligen ger en rättvisare bild.

1.4 Studiens fortsatta upplägg

I kapitel 2 förklarar vi i begreppsförklaringen vad vi menar med odokumenterade åtgärder. Sedan följer litteraturgenomgången där vi redogör för det som styrdokument och en internationell överenskommelse säger om rätten till särskilt stöd för elever i svårigheter. Vi skriver även om vad Skolverket säger om nationella prov i skolor 5 och förklarar vilka delar som ingår i provet. I samma kapitel beskriver vi hur arbetsgången vid upprättande av åtgärdsprogram bör vara. Kapitlet tar också upp olika sätt att arbeta vid skolsvårigheter och om elevers individuella förutsättningar. Vi nämner även vad en forskare har kommit fram till då det handlar om skillnader mellan flickor och pojkar. I samma kapitel redogör vi för några forskares olika perspektiv på specialpedagogik. Kapitel 3 tar upp de teoretiska ramar som vi lutat oss mot vid analysarbetet. Det därpå följande kapitlet handlar om de metodval vi gjort och varför vi valt just detta sätt för att söka svar på våra frågor. I samma kapitel står om vårt etiska förhållningssätt gentemot våra respondenter vid intervjuerna men även hur vi förhållit oss till vårt insamlade material. Kapitel 5 berättar om våra resultat och hur vi valt att redovisa och analysera dem. I kapitel 6 diskuterar vi våra resultat och ger förslag på fortsatt forskning inom området samt tillämpning av resultatet. Det sista kapitlet sammanfattar de tendenser vi upptäckt utifrån vårt resultat.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

I litteraturgenomgången presenterar vi först vad styrdokumentet och en internationell överenskommelse säger om rätten till särskilt stöd. Därefter redogör vi för vad Skolverket skriver om de nationella proven i skolår 5 och förklarar hur det nationella provet i svenska är upplagt. Därpå följer en genomgång av vad olika forskare och Skolverket menar hur arbetet med åtgärdsprogram helst ska vara upplagt för att gynna elever i svårigheter. Vi fortsätter med en genomgång av hur särskilt stöd kan utformas och i det sammanhanget hur specialpedagogens roll kan se ut. Avslutningsvis redogör vi för tre forskares perspektiv på specialpedagogik.

2.1 Begrepp

Vi vill börja med att förtydliga att det vi menar med begreppet åtgärder, är de åtgärder som har specialpedagogisk karaktär. Dessa åtgärder finns förtydligade i figur 2. Vi har valt att göra en jämförande studie över vilka åtgärder lärarna och specialpedagogerna nämner vid intervjutillfället och som sedan inte är dokumenterade i åtgärdsprogrammen, dvs är odokumenterade.

2.2 Rätten till särskilt stöd enligt skolans styrdokument och internationell överenskommelse

I Grundskoleförordningen (2006) 5 kap § 1 står:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, ska rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, ska rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses samt hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och dess vårdnadshavare ska ha möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas.

I samma förordning 5 kap § 4 står det att läsa att en elev skall ges stödundervisning om det finns risk för att eleven inte kommer att nå de mål som minst ska ha uppnåtts vid slutet av det tredje, femte eller nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd. Enligt 5 kap § 5 i Grundskoleförordningen (2006) skall särskilt stöd ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Eleven ska först och främst ges stöd i sin klass.

I Lpo 94 (1998) föreskrivs att särskilt stöd ska ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. Vidare står det att när en lärare ser behovet hos en elev, får inte rektor hänvisa till bristande resurser då eleven behöver särskilt stöd.

I Salamancadeklarationen (1997) poängteras att skolan ska vara ”en skola för alla”, samt att undervisningen ska individanpassas efter allas behov. De elever som under sina skolår är i behov av extra stöd ska erbjudas detta. Skolan ska utforma varje elevs undervisning på ett sådant sätt att varje elevs särskilda behov av pedagogiska insatser ska kunna tillgodoses. Eleven ska aldrig tvingas passa in på skolans behov och krav på organisation, grupp och individanpassning.

2.3 Nationella provens funktion och syfte

Enligt Skolverket (2004a) använder 60 procent av lärarna regelmässigt resultatet från de nationella proven i skolår 5 till uppföljande pedagogiska insatser. Man använder också i samma utsträckning resultaten som information till andra lärare/högre nivåer. Lärarna uppger också att de har goda möjligheter till samarbete och stöd bland kollegor utifrån proven. En viktig funktion som det nationella provet i skolår 5 i svenska har, skriver Skolverket (2004b), är att ge en möjlighet till avstämning i halvtid. Skolan bygger ju delvis på miniminivåtankande och därför är det inte rimligt att skjuta upp den offentliga kunskapskontrollen till grundskolans sista år. Sedan vårterminen 2009 är de nationella proven i skolår 5 obligatoriska att genomföra, tidigare har de varit frivilliga.

Provsystemet har, enligt Skolverket (2004b), fyra uppgifter att fylla nämligen att:

- underlätta likvärdig bedömning och betygsättning
- kontrollera måluppfyllelse
- påvisa starka och svaga kunskapsmässiga sidor i relation till målen
- verka förebildligt på bedömning, undervisning och lärande.

Den första punkten har med elevernas rättsäkerhet att göra. Den andra punkten handlar om att kvalitetssäkra utbildningen eftersom här handlar det om att se om eleven uppnår definierade miniminivåer inom olika kunskaper färdigheter i grundskolans kärnämnen. Punkt tre handlar om meningens med kunskapsprofilerna som är att identifiera elevernas starka och svaga kunskapsmässiga sidor som service för lärare, elever och föräldrar. Den sista punkten har att göra med att förebildligheten fungerar som styrning och precisering av ämnens innehåll samt sättet att bedöma kunskapskvaliteter.

Skolverket (a.a.) pekar på att genom att göra en resultatprofil över varje elev kan läraren ta fram starka och svaga förmågor hos varje individ. Ett sådant förfarande medför att läraren kan göra riktade insatser vid bristande måluppfyllelse. I proven finns förutom en diagnostisk tanke även en didaktisk eftersom läraren kan föreslå olika konkreta uppgifter som en elev kan arbeta med för att åtgärda sina uppvisade svårigheter. De nationella proven hjälper till att upptäcka brister och förmågor hos eleverna som hittills varit dolda.

Ytterligare en dimension på det nationella provet i skolår 5 är, enligt Skolverket (2004a), att kanske den viktigaste funktionen som provet har inte är elevernas uppvisade resultat utan den information det ger läraren om hur måluppfyllelse av olika kvalitet kan prövas och bedömas. Stödet skulle då ligga i att proven, och framför allt kommentarerna och bedömningsanvisningarna till uppgifterna, utgör förebilder för lärarens övriga bedömningsarbete. Genom det skulle det kunna bli en likvärdighet genom förebildligheten.

2.4 Beskrivning av de nationella proven i svenska i skolår 5

Det nationella provet i skolår 5 utgörs av fyra delar; läsa och förstå, skriva, tal och samtal samt skrivteknisk förmåga. För att kunna bedöma om eleverna uppnår målen finns en kunskapsprofil som läraren använder till varje elev. På denna kunskapsprofil står det vid varje delmoment vilka mål som eleven, enligt kursplanen, skall ha uppnått i skolår 5. På samma blankett står det specificerat punkter att observera till varje delmoment av provet. Det finns

även utrymme för läraren att göra kommentarer till varje elevs prestationer på respektive provdel. För att få en uppfattning om hur kunskapsprofilen ser ut har vi gjort en figur (figur 1) som avbildar blanketten.

I avsnittet läsa och förstå ska läraren bedöma om eleven; gärna läser, återger innehåll, förstår innehåll av sammanhanget, rättar sig själv vid högläsning, läser mellan raderna, reflekterar, anknyter till egna erfarenheter, har ett rimligt stort ordförråd.

Vid bedömningen av skrivförmåga ska läraren notera om eleven; gärna skriver, berättar sammanhängande, formulerar egna reflektioner, skriver brev, gör anteckningar osv.

När det handlar om bedömningen av tal och samtal avlyssnar läraren elevens förmåga att; berätta och redogöra sammanhängande, delta aktivt (i en liten grupp/i stor grupp), lyssna på andra.

Slutligen är det den skrivtekniska förmågans som bedöms; ljudenlig stavning, dubbeltecknad konsonant i vanliga ord, stor bokstav, stora skiljetecken, meningsbyggnad, styckeindelning.

Mål att uppnå i årskurs 5, svenska (Kursplan 2000)	Mål att uppnå i årskurs5, svenska som andraspråk (Kursplan 2000)	Punkter att observera (specificering)	Lärarens kommentarer (bedömning av Äp5 + elevens övriga prestationer)
Eleven skall - kunna läsa med flyt osv	Eleven skall - kunna med hjälp av osv	Läsa och förstå: Gärna läser osv	Text Förstår ej allt i texterna.
		Skriva: Gärna skriver osv	Text Skriver bra sammanhängande texter
		Tal och samtal: Berätta och redogöra sammanhängande osv	Text Kan inte berätta sammanhängande
		Skrivteknisk förmåga: Ljudenlig stavning osv	Text Behöver stavningsregler

Figur 1 Förklarande figur över hur bedömningsprofilen för det nationella provet i svenska i skolår 5 ser ut.

2.5 Åtgärdsprogram

Enligt Skolverket (2001a) är det viktigt att en kartläggning och analys av en elevs hela skolsituation utförs om en elev befinner sig i svårigheter. Vid en sådan kartläggning bör arbetsformer studeras och en undersökning av vilka resurser som finns att tillgå på den

aktuella skolan göras. Asp-Onsjö (2006) påpekar hur viktig rektors roll är i relation till elever i behov av särskilt stöd. Författaren menar att en rektor med engagemang och intresse för utveckling av verksamhet och för att möta elever utifrån deras behov, får stor betydelse i praktiken.

Skolverket (2008a) påpekar att det är viktigt att de åtgärder som beslutas i åtgärdsprogram ska vara tydliga och konkreta för att de ska ha god effekt. Skolarbetet bör ses som en kedja där mål, resultat och uppföljning hänger ihop. Fokus måste ligga på de åtgärder skolan har ansvar för och inte de som eleven eller vårdnadshavare står som ansvariga för. Åtgärdsprogrammen ska, enligt Persson (2002) vara hela skolans ansvar samtidigt som den enskilde eleven och dess problem är i fokus. Ahlberg (2001) menar att arbetet med åtgärdsprogram bör ses som ett lagarbete där samarbete och dialog i arbetslaget kan skapa förutsättningar för att synliggöra pedagogiska strategier och olika sidor av samspel runt elever i svårigheter. Enligt Asp - Onsjö (2006) gynnar gemensamt ansvar elever i svårigheter istället för att delegera ansvaret till olika pedagoger som kanske inte alltid har den kompetens som krävs.

Skolverket (2001a) skriver att skolrelaterade problem skall skolan själv kunna hantera. Mer tydligt uttryckt innebär det att skolan själv ska kunna utreda och åtgärda elevers särskilda behov i skolsituationen och följaktligen ta ansvar för att lämpliga åtgärder sätts in. Detta i sin tur menar Skolverket (a.a.) innebär att stödinsatserna för en elev i svårigheter inte måste vara beroende av en diagnos från t ex barn- och ungdomspsykiatrisk klinik. Varje skola måste ha tillgång till sådan kompetens att vanligt förekommande svårigheter som t ex läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter och koncentrationssvårigheter kan utredas eller kartläggas, analyseras och åtgärdas. För att kunna genomföra arbetet med åtgärdsprogram menar författarna att det krävs en detaljerad problemanalys för att komma fram till vilken metod som är bäst för att åtgärda problematiken. De menar att det viktigaste är att agera och att verkligen använda utvärderingen för att justera åtgärderna så att eleven kan nå de uppsatta målen.

Vid utarbetandet av åtgärdsprogram, skriver Asp-Onsjö (2006), har ofta pedagogerna redan i förväg beslutat vilka åtgärder som skall göras utan att vårdnadshavare eller eleven har varit delaktig. Hon menar att det handlar om att få med elev och vårdnadshavare istället för att utarbetandet sker genom en dialog mellan jämbördiga. Många gånger har skolans personal gjort förenklingar och kategoriserar olika svårigheter och förlägger problematiken hos eleven istället för att se i vilket sammanhang problemen uppstår. Genom att använda denna kategorisering av olika svårigheter, menar Asp-Onsjö (a.a.), finns det en tendens att hitta elever som passar in i respektive kategori. Liljegren (2000) anser däremot att ett kategoriseringsschema är ett bra verktyg för att kunna sätta in korrekta åtgärder.

Asp-Onsjö (2006) skriver att fördelningen av åtgärdsprogram varierar beroende på skolår. Det skrivs fler åtgärdsprogram i skolår 4 och 6 än i skolår 5. Författaren menar att en förklaring till att det skrivs fler åtgärdsprogram i skolår 6 är att de elever som inte nått målen på det nationella provet i skolår 5 måste pedagogerna upprätta åtgärder till. Asp-Onsjö (a.a.) påpekar även att var tionde elev som har åtgärdsprogram har också en medicinsk diagnos. De vanligast förekommande är fysisk funktionsnedsättning, neuropsykiatrisk diagnos och utvecklingsstörning.

Analyser av åtgärdsprogram visar, skriver Skolverket (2008b), att skolan oftast betraktar elevers stödbehov såsom en individuell problematik. På skolor där synen på elevers svårigheter har en individriktad karaktär tenderar den ökande användningen av

åtgärdsprogram att ytterligare förstärka synen på elevers svårigheter såsom individriktad. Författarna påpekar vidare att det sätt som skolan arbetar på kan förstärkas av skolornas arbete med åtgärdsprogram. Den omgivande miljön betraktas oftast inte. För att elevens hela miljö ska vara utredd ska analys göras på individ grupp- och organisationsnivå. Denna analys syftar till att elevens förutsättningar ska uppmärksammas så att interaktionen mellan elevens förutsättningar och miljö uppdagas. Detta antas leda till att det är de pedagogiska förutsättningarna som "åtgärdas" och inte eleven.

Man kan, enligt Skolverket (2008a), sammanfatta arbetet med upprättandet av åtgärdsprogram med att

- skolan strävar efter att tidigt göra eleven och vårdnadshavaren delaktiga i att utarbeta åtgärdsprogrammet,
- åtgärdsprogrammet kortfattat beskriver elevens behov,
- åtgärdsprogrammet relaterar till läroplanens och kursplanens mål och vad man vill uppnå på kortare och längre sikt,
- åtgärdsprogrammet innehåller en beskrivning av de åtgärder skolan avser vidta och en tydlig ansvarsfördelning,
- skolans åtgärder utgår från positiva förväntningar på eleven och bygger på elevens förmågor och intressen,
- skolan beskriver sina åtgärder i ett och samma åtgärdsprogram om elevens behov av särskilt stöd finns i flera ämnen,
- skolan ser till att det finns kompetens för att tillgodose elevens behov av särskilt stöd,
- åtgärder vidtas så snart som möjligt när behov och åtgärder klargjorts,
- åtgärdsprogrammet tydligt visar hur åtgärderna ska följas upp samt hur och när de ska utvärderas.

2.6 Inkludering

Då många åtgärder i åtgärdsprogrammen kan ha en inkluderande karaktär har vi valt att redogöra för några forskares syn på begreppet inkludering. Vi beskriver vad pedagoger och specialpedagoger har att ta hänsyn till och väga in vid planeringen av undervisningen när man väljer att arbeta utifrån ett inkluderande förhållningssätt.

Enligt Skidmore (2004) finns det inga hinder för att elever i svårigheter skall kunna vara inkluderade i sin ordinarie klass. Han menar att det handlar om hur stoffet presenteras för eleven istället för att söka förklaringen hos eleven i form av svaghet eller brist i förmåga. Vidare skriver han att det handlar om att ha en positiv syn på elevernas förmåga och intresse av att lära sig. Ahlberg (2001) menar att en ensidig fokusering på en elevs individuella prestationer, utan att ta den pedagogiska miljön i beaktande, riskerar att leda till att krav på förändringar av undervisningen inte kommer till stånd.

Inkludering är, påpekar Skolverket (2008b), en komplex fråga som handlar om mer än bara var eleven får sin undervisning. En elev kan vara rumsligt inkluderad, men ändå inte vara delaktig lärandemässigt och socialt. En central svårighet för lärare är just att hantera de sociala och kunskapsmässiga aspekterna av inkludering. Författarna menar att nivågrupperingar skall vara tillfälliga och utvärderas kontinuerligt liksom elevens delaktighet ur olika aspekter.

Ytterligare aspekter på inkluderingsbegreppet pekar Asp-Onsjö (2006) på; rumslig, social samt didaktisk. Med rumslig inkludering menas i vilken utsträckning eleven befinner sig i samma lokal som sina klasskamrater. Att delta i klassrummets aktiviteter kan ses som en del av att vara inkluderad. Med social inkludering menas i vilken utsträckning eleven är delaktig i ett socialt sammanhang tillsammans med kamrater och personal. Interaktion både med lärare och andra elever fokuseras. Didaktisk inkludering betecknar i vilken utsträckning de didaktiska förutsättningarna är anpassade för att utveckla elevens lärande. Författaren skriver att de tre olika aspekterna kan användas som ett verktyg för att analysera en elevs skolsituation. En inkluderande verksamhet stöder, enligt Asp-Onsjö (a.a.), arbetet med upprättade åtgärdsprogram inkludering genom att olika pedagogiska strategier analyseras och samordnas. I en exkluderande verksamhet förstärks den exkluderande tendensen genom att programmet befäster synen på eleven som bärare av problematiken.

Ett annat sätt att benämna inkludering är genom att tala om segregering och integrering vilket, enligt Haug (1998), innebär att man på skolan försöker hitta den optimala lösningen för eleven. För att kunna göra det måste man rådfråga sakkunniga utanför skolan. Hur lösningen ser ut beror på vad de sakkunniga kommer fram till genom diagnostisering av elevens behov. Lösningarna handlar om att kompensera eleven för dess brister och det kan då handla om att en elev tillfälligt tas ut ur klassen för undervisning med målet att eleven ska komma tillbaka till klassen och fungera jämbördigt. Motsatsen till denna lösning kallar Haug (a.a.) inkluderande integrering. Med det menar författaren att undervisningen skall ske inom ramen för den klass eleven är inskriven i. Skillnader mellan olika elever accepteras och utgör en del av det dagliga arbetet i skolan genom individuellt tillrättalagd undervisning för alla barn i samma skola och i samma klassrum.

Tinglev (2005) påpekar att det traditionellt är så att specialundervisning och den ordinarie undervisningen inte samarbetar. Författaren menar att specialpedagogers utanförskap bidrar till att befästa den organisatoriskt differentierade stödundervisningen och hindrar en utveckling mot integrering. Följden blir, menar Tinglev (a.a.), att den ordinarie undervisningen inte behöver åtgärdas för att inkludera alla elever. Det krävs ett helhetstänkande både i den specialpedagogiska och i den ordinarie undervisningen för att en förändring ska komma till stånd. Enligt Skolverket (2003) skall inte stödverksamhet utgöra en sidoverksamhet utan den ska ske i samordning med den ordinarie undervisningen för att skolor ska kunna använda sina resurser så klokt som möjligt.

2.7 Elevers individuella förutsättningar

Varje elevs individuella förutsättningar och kunskapsnivå skall enligt Andreasson, Heimersson och Persson (2005) vara vägledande för undervisningen, samtidigt som varje elevs prestation ska jämföras med redan i förväg uppställda kunskapsmål vilka är lika för alla. Författaren är av åsikten att det är i glappet mellan de i förväg uppställda målen och elevens individuella kunskapsnivå, som behovet av särskilt stöd uppstår. Det är även i motsättningen i att kunna se en elev som en resurs snarare än en belastning som är pedagogers svårighet. På de skolor där specialpedagogen arbetar förebyggande och konsultativt, är behovet av specialundervisning och smågrupper till eleverna inte lika stort.

Rätten till specialpedagogiskt stöd, skriver Persson (a.a.), sammanhänger näst efter begåvningsnivå med socioekonomisk bakgrund och kön. Han skriver att sämre socialt

utrustade barn i högre utsträckning än andra får sina stödbehov tillgodosedda. Elever, vilka tillhör den tysta och initiativsvaga gruppen, får inte det stöd de behöver. Elever med funktionsnedsättning får dock i högre grad sitt stöd tillgodosett. På skolor där elevernas föräldrar i högre utsträckning tillhör arbetare, studerande och ej förvärvsarbetande anses 99 procent av denna elevgrupp i behov av mer stöd än de får.

2.8 Mer av samma och färdighetsträning

Skolverket (2008b) menar att dagens skolor inte har några svårigheter med att upptäcka elever i behov av särskilt stöd. Problemet tycks däremot ligga i förmågan att översätta problem till lämpliga stödinsatser. På många skolor finns ett fåtal åtgärder att tillgå varför valet av åtgärder styrs av det utbud skolan erhåller, istället för pedagogiskt korrekta åtgärder. Detta tyder på att det inte sker någon justering av de åtgärder som vidtas. Och att skolornas åtgärder istället handlar om att vidta ”mer av samma” åtgärd som tidigare vidtagits.

I de ämnen elever har svårigheter påpekar Skolverket (2008b) att särskild färdighetsträning är en mycket vanlig åtgärd. Den särskilda färdighetsträningen består i att eleverna får arbeta med grundläggande uppgifter i de ämnen eleverna har svårigheter. Eleverna får hemuppgifter såsom särskild färdighetsträning i olika moment tex läsförståelse och högläsning. Vid hemuppgifter delas ansvarfördelningen upp mellan pedagog, förälder och elev. Föräldrars möjlighet att hjälpa sina barn med att färdigställa sitt skolarbete hemma är varierande beroende av bla utbildningsnivå och tillgång på teknik. Vidare skriver Skolverket (a.a.) att elever i behov av stödåtgärder gällande läs- och skrivundervisning oftast får detta utanför klassrummets undervisning och med uppgifter som inte är betygsgrundande.

Malmer (2002) skriver att man i Sverige anser att 5-10 procent av eleverna lider av någon form av dyslexi. Motsvarande siffra på Nya Zeeland är 0.8-1 procent. På Nya Zeeland får elever med långsam läsinläring speciell hjälp redan från sex års ålder med något som kallas Reading Recovery. Programmet är individbaserat och bygger på vad barnet behärskar och tillvaratar barnets starka sidor. Elever får speciell hjälp 30 minuter varje dag i 12-30 veckor. Att programmet fungerar beror bl a på att bristerna upptäcks tidigt, att läraren anpassar arbetssättet efter det enskilda barnet, att barnet är motiverat och blir en god läsare, får bra självkänsla som inte behöver se sig själv som en elev som har läs- och skrivsvårigheter.

2.9 Elevhälsa och specialpedagogens roll

Skolverket (2001b) påpekar att det inom skolan måste finnas kompetens och resurser så att varje barn kan erbjudas en för henne eller honom anpassad och fungerande skolsituation. Elevhälsa handlar om att främja hälsa hos alla men också att ha fokus på elever som är i behov av särskilt stöd och hjälp för sitt lärande. Arbetet med elevers hälsa förutsätter ett nära samarbete mellan skolans olika personalgrupper. Liljegren (2000) skriver att elevhälsa handlar om att hitta en plattform där olika yrkesgrupper som arbetar runt barnet kan mötas. Författaren anser att specialpedagogens roll är att fungera som en förbindelselänk mellan den ordinarie undervisningen och speciella insatser.

Specialpedagogen kan, anser Ahlberg (2001), utgöra en resurs i arbetslaget om ytterligare kompetens skulle behövas för att t ex handleda pedagogerna. Persson (2001) påpekar att lärare på skolor ofta uppfattar specialpedagogens yrkesroll som väsentlig vid initiering, utarbetande och uppföljning av åtgärdsprogram. Enligt Skolverket (2003) är specialpedagogens roll att förhindra att problem uppstår dvs arbeta proaktivt. Ett

förebyggande arbete skulle medföra att färre elever hamnar i svårigheter vilket bidrar till att resurser kan koncentreras till de verkligt svåra problemen. Skulle eleven trots allt hamna i svårigheter är en av specialpedagogens uppgifter att analysera den totala lärandemiljön.

Specialundervisning är inte bara en fråga för speciallärare och specialpedagoger, menar Haug (1998), utan för hela skolan. Författaren skriver vidare att det för många skolor är svårt att använda speciallärare på annat sätt än att ta ut elever och ge dem specialtimmar utanför klassgemenskapen. Den specialpedagogiska kunskapen och traditionen bygger, enligt Haug (a.a.), på segregation och tanken att kompensatorisk specialundervisning är ett sätt att nå rättvisa.

Skolverket (2002) föreslår att elevhälsan mer systematiskt borde studera skolans lärandemiljö så att den på sikt ska passa för alla barn. När lärandemiljön inte passar alla barn bör den diagnostiseras såsom Dysfunktionell Lärande-Miljö (DLM). Författaren menar att skolan måste mäta kvaliteten hos barnet dvs dess förmåga att läsa, skriva och lyssna samt kvaliteten på skolans lärandemiljö med vilket menas dess förmåga att ge förutsättningar för hälsa och lärande. Det som är mycket viktigt för skolan är att besluta var tyngdpunkten ska ligga. Vidare skriver Skolverket (a.a.) att en god lärandemiljö är en trygg miljö där eleverna är delaktiga, aktiva och intresserade av ämnet. För att en god inlärningsmiljö ska skapas krävs en lärare som är genuint intresserad av vad eleverna har för kunskaper i ämnet. Läraren måste också visa att han/hon är intresserad och kan sitt ämne, ge eleverna stöd och sträva efter att alla ska vara delaktiga i sitt lärande. Att uppmuntra genom ett uppriktigt intresse i elevernas inläring är oerhört viktigt för att skapa en god skolmiljö som även främjar elevernas hälsa.

Definitionen av det som idag anses som "normal" läs – och skrivförmåga har blivit allt snävare och allt fler elever anses idag vara i läs- och skrivsvårigheter, påpekar Skolverket (2002). Stora specialpedagogiska resurser används för att hjälpa och identifiera elever i dessa svårigheter. Dagens skolor brottas med frågan om vem som ska utreda eleven, vilken metodik som lämpligast ska användas samt frågan om när läs- och skrivsvårigheter blev en fråga för elevhälsan.

Enligt Andreasson, Heimersson och Persson (2005) är det skolans ansvar att öka elevens motivation och trivsel. Det är även skolans ansvar att eleven får ett bra självförtroende och kan tro på sig själv. Skolan ska ge eleven en trygg och stimulerande miljö som får eleven att känna sig säker i sina praktiska och teoretiska kunskaper samt kamratkontakter och socialt samspel. Eleven bör även få stöd i vissa ämnen samt vid behov specialscheman. Skolan måste också öka personalens kunskap om elevens specifika behov.

2.10 Specialpedagogik och kunskap om ledarskap och grupprocesser

Clark, Dyson och Millward (1998) skriver

special educational needs cannot be understood simply in terms of the characteristics of individual learners. On the contrary, needs arise within a social context, which itself plays an active part in what will be regarded as constituting a "need" and which needs will be regarded as "special". In that sense, special needs are not so much objectively "real" as socially *produced*, corollary that in changed social circumstances (different discourses, different sorts of schools, different social structures) they might simply disappear. (s 159)

Specialpedagogiska åtgärder beskriver Persson (2001) som något man sätter in när den vanliga pedagogiken inte fungerar. Vi tolkar det som att författaren menar att de åtgärder som beslutas ska komplettera den ordinarie verksamheten. Man måste, enligt Persson (a.a.), analysera problematiken på individ- grupp- och organisationsnivå för att hitta brister i skolan och effektivisera verksamheten så att bättre förutsättningar skapas för att utbildningen ska kunna omfatta alla barn.

Nilholm (2007) påpekar att specialpedagogiken under årens lopp haft skiftande fokus inom forskningen. Vissa perioder har forskningen fokuserat på individens förutsättningar och erfarenheter för att under andra tider ha studerat samhällets och skolans organisatoriska ramar. Författaren är av åsikten att det inte bara går att utgå från en elevs individuella förutsättningar då ett åtgärdsprogram ska upprättas. Som exempel nämner han förmågan att hjälpa funktionshindrade elever. Då skolor inte kan ha ett utifrån perspektiv och se sina egna tillkortakommanden riskerar åtgärdsprogrammen att få ett kompensatoriskt och normaliserande innehåll. Detta kan leda till särbehandling och ge upphov till låg självkänsla och negativ personlig utveckling hos den drabbade eleven. Författaren menar att skolans personal måste ha kännedom om barnets förutsättningar

Kunskap om ledarskap och grupprocesser anser Nilholm (a.a.) vara ytterst viktig inom den specialpedagogiska verksamheten där ett makt- och beroendeförhållande ställs på sin spets. Han skriver att det finns ett flertal exempel på att svårigheter kan öka och minska till följd av dessa processer. Det som kan vara ett stort problem i en grupp är negligierbar i en annan grupp. Pedagoger som ser avvikare som störande vill ofta överlåta dessa till speciallärare eller specialpedagog och låta dessa ingå i den sk lilla gruppen. Nilholm (a.a) refererar till en forskare vid namn Kurt Lewin som på 70-talet fann att ledarens förmåga till styrning/struktur stimulans och engagemang var oerhört viktiga faktorer för att en grupp skulle kunna fungera väl.

Det är inte någon slump att det finns fler pojkar än flickor i behov av specialpedagogiskt stöd menar Nilholm (a.a.). Pojkar har svårare att möta de krav skolan ställer. En av orsakerna till att det förhåller sig på det viset är det faktum att pojkar mognar senare och därför har svårare att leva upp till skolans krav på anpassning. Pojkar från sk riskmiljöer, dvs de som kommer från socioekonomiskt svaga miljöer, dominerar den specialpedagogiska verksamheten.

2.11 Gemensamma kännetecken för specialpedagogiska inriktningar

Vårt syfte är att granska om de stödåtgärder pedagogerna i de två klasser vi valt att studera upprättat åtgärder som överensstämmer med elevernas uppvisade svårigheter på det nationella provet i svenska i skolår 5. Vi har därför valt att redogöra för olika perspektiv inom specialpedagogiken då konsekvenserna av dessa leder till att pedagogerna upprättar olika typer av åtgärder vilket medför att eleverna får studera i olika lärandemiljöer.

För att få en överblick Perssons, Nilholms, och Skidmores gemensamma kännetecken för olika specialpedagogiska inriktningar har vi sammanställt dessa i nedanstående figur.

Forskare/åskådliggjorda och Benämnda inriktningar	Gemensamma kännetecken för benämnda och åskådliggjorda inriktningar
<p>Persson/ Det relationella perspektivet</p> <p>Nilholm/ Det kritiska perspektivet</p> <p>Skidmore/ Den organisatoriska traditionen</p>	<p>Specialpedagogiken har fokus på elevens lärandemiljö och specialpedagogens uppgift handlar om att organisera undervisningen på ett sådant sätt att olika hinder på skolan undanröjs.</p> <p>För att undanröja dessa hinder gör specialpedagogen en kartläggning på individ, grupp- och organisationsnivå. På så sätt kan undervisningsmaterial lättare nivå- och individanpassas. Elevens relationer med lärare och klasskamrater kartläggs och därmed kan inlärningsproblem som tex orsakas av otrivsel och koncentrationssvårigheter upptäckas. Vid kartläggning på organisationsnivå uppdagas eventuella brister som kan härledas till bättre samarbete i arbetslag, upprättande av specialscheman osv.</p> <p>Då elevens hela skolsituation belyses undanröjs risken att skolans syn på eleven är sådan att eleven uppfattas som bärare av de svårigheter eleven uppvisar.</p>
<p>Persson/ Det kategoriska perspektivet</p> <p>Nilholm/ Den psyko- medicinska traditionen</p> <p>Skidmore/ Det kompensatoriska perspektivet</p>	<p>Specialpedagogiken har fokus på elevens inlärningsproblematik i ett specifikt ämne. Specialpedagogen gör kartläggning på individnivå. I vissa fall diagnosteras eleven av experter utanför skolans verksamhet. De specialpedagogiska stödåtgärder som vidtas är ämnesspecifika och utarbetas i enlighet med den diagnos eleven fått från personal utifrån och den individbaserade kartläggning som specialpedagogen upprättat. Elevers svårigheter antas ofta bero på svag begåvning och andra individ specifika svårigheter.</p> <p>På de skolor där den specialpedagogiska verksamheten har denna typ av inriktning ses eleven som bärare av sin problematik. Kartläggning på grupp- och organisationsnivå blir av tradition ofta förbisedd. Varför den kunskap skolor utvecklar om sina egna organisatoriska brister blir förbisedda då kartläggning på dess två nivåer inte upprättas.</p>

Figur 2 Figur över forskares olika perspektiv på specialpedagogik.

2.11.1 Relationellt och kategoriskt perspektiv

Persson (2001) skriver om två perspektiv av specialpedagogik; det relationella respektive kategoriska perspektivet. Utgår man från det relationella perspektivet sker den

specialpedagogiska verksamheten i interaktion med den övriga pedagogiska verksamheten på skolan. När man arbetar utifrån det relationella perspektivet försöker man förstå en elevs beteende utifrån vad som sker i samspelet mellan de olika aktörer som finns i klassrummet. Dessutom innebär det relationella perspektivet att förändringar i en elevs omgivning ska kunna påverka elevens möjligheter att uppfylla uppställda mål eller krav. Persson (a.a), menar att då skolan arbetar utifrån det kategoriska perspektivet beskrivs en elevs svårigheter som en konsekvens av t ex låg begåvning eller svåra hemförhållanden dvs en effekt av individuell avvikelse. Svårigheter är bundna till personer som skall kompenseras.

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön.	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individburna.
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

Persson (2001) s 143

Figur 3 Figur över skillnaderna mellan kategoriskt och relationellt perspektiv.

2.11.2 Tre olika sätt att förklara orsaken till skolsvårigheter

Skidmore (2004) beskriver tre olika traditioner eller "traditions of thinking" som brukar förklara orsaken till elevers skolsvårigheter; det psyko-medicinska, det sociologiska och det organisatoriska. Han menar att den psyko-medicinska traditionen söker förklaringar till en elevs svårigheter i fysiska defekter, så som neurologiska eller psykiska, hos barnet. Skidmore menar att de som förespråkar den här traditionen använder sig av screening-instrument för att kunna fastställa en diagnos och att svårigheten är individburen.

Enligt den sociologiska traditionen uppstår svårigheter hos elever pga att utbildningssystemet fungerar som ett sorteringssystem med två parallella utbildningsnivåer, ett allmänt och ett speciellt. Det är den redan existerande sociala ojämlikheten som utgör grunden för att

hänvisa dessa elever till sämre utbildning. Skidmore (a.a.) skriver att denna tradition handlar om strukturella frågor på samhällsnivå dvs problematiken ligger inte hos eleven.

Utifrån den organisatoriska traditionen söker man förklaringar till skolsvårigheter utifrån hur skolan är organiserad dvs problematiken ligger i huvudsak utanför eleven. En effektiv skolorganisation med heltäckande lösningar för elever i behov av särskilt stöd leder till framgångar för alla elever utan behov av extra resurser. Med det menar Skidmore (a.a.) att en organisation där eleven ska anpassas till skolan i stället för det omvända är roten till problemet.

2.11.3 Tre perspektiv enligt Nilholm

Nilholm (2003) finner att begreppet specialpedagogik antyder att den ”normala” pedagogiken inte räcker till i alla situationer. Författaren menar att vissa grupper av individer i högre utsträckning än andra får specialpedagogisk undervisning. Dessa grupper är bl a barn diagnostiserade med hörselskada, synskada, barn med läs- och eller inlärningssvårigheter samt barn med utvecklingsstörning. Då elever inom denna grupp inte anses vara behjälpta av den vanliga undervisningspedagogiken kompenseras de med specialpedagogik baserad på elevens diagnos. Detta sätt att arbeta med specialpedagogik har Nilholm (a.a.) valt att kalla det kompensatoriska perspektivet.

Författaren skriver om ytterligare ett perspektiv som han benämner det kritiska perspektivet. Inom detta perspektiv poängteras att det inom forskningen inte finns några bevis för att specialpedagogisk verksamhet baserad på diagnostisering är mer framgångsrik än de mer integrerande alternativen. Det kritiska perspektivet ifrågasätter även påståenden om att nya specialpedagogiska metoder skulle innebära förbättrade resultat. Inom detta perspektiv framförs stor kritik till det utanförskap barn får uppleva då de ges specialpedagogisk undervisning baserad på det kompensatoriska perspektivet. Nilholm (a.a.) pekar på Scrtic som är en av de forskare som ställer sig kritisk till detta perspektiv. Scrtic menar att diagnoser är till nackdel för elever och till fördel för skolsystemet som inte behöver förändra sina arbetsrutiner.

Vidare redogör ovanstående författare (a.a.) för Shirley Brice Heath studier som, i början av 1980-talet, undersökte dilemmat att behandla alla barn lika samtidigt som undervisningen skulle anpassas till behovet av mångfald. På den skola hon utförde sin undersökning fanns barn från flera sociokulturella bakgrunder. Hennes resultat av studien pekade på att anledningarna till att eleverna klarade sig i skolan eller ej var levnadssätt, förmåga att hantera en text samt sättet att prata. Hon fann att barn från medelklassen hade ett levnadssätt som var strukturerat och tidsinrutat. Därmed passade skolans schemainrutade tillvaro denna elevgrupp. Sättet de pratade på följde en strukturerad ordning och gav alltid svar på en frågeställning. Detta sätt att prata på passar enligt Brice Heath mycket bra in i skolans värld. Hon fann att barn från medelklassen hade stor vana av att läsa böcker och kunde därför hantera texter på ett bra sätt. Hon fann även att elever från andra sociokulturella grupper hade ett annat sätt att prata på vissa grupper hade liten vana av att läsa och deras en deras fritid var inte fulltecknat med aktiviteter som följde ett tidsmässigt schema, på det sätt som barn från medelklassen hade.

Forskare inom dilemmaperspektivet, skriver Nilholm (2003), efterfrågar mer kritisk granskning av skolor som strävar mot ökad inkludering. De menar att det finns ett stort

dilemma i att erbjuda alla elever samma utbildning oavsett sociokulturell tillhörighet samtidigt som undervisningen ska anpassas till kravet på mångfald.

3 TEORETISKA RAMAR

3.1 Teorier

Här beskriver vi de teorier vi stödjer oss på i vår studie. Syftet med studien är att se hur upprättade åtgärder överensstämmer med resultatet på det nationella provet i svenska i skolår 5 samt att studera vilken typ av åtgärder som nedtecknats. Syftet är också att granska specialpedagogens roll vid arbetet med de elever som inte nådde målen. Vi har valt att använda oss av det som Andreasson (2007) skriver om Foucaults teori om styrning och Antonovskys (2005) teori om KASAM. Det Andreasson (a.a.) pekar på i Foucaults teori om hur människan styrs stödjer våra antaganden dels om hur lärarna och specialpedagogerna i de två klasserna formulerade åtgärderna i åtgärdsprogrammen, dels orsaken till upprättandet av åtgärdsprogrammen. Antonovskys teori, KASAM, innebär att människor behöver uppleva känsla av sammanhang som innefattar; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet för att förstå sin omgivning. När elever vistas i skolan behöver de en vardag som är begriplig och hanterbar. Lärare och specialpedagoger som arbetar med elevernas svårigheter måste göra det på ett sätt som eleverna känner är meningsfullt och begripligt. För vår studies del innebär det att de åtgärder som beslutas bl a skall upplevas meningsfulla och begripliga för eleverna.

3.1.1 Teori om styrning

Vi har valt att lyfta fram det Andreasson (2007) skriver om den franske filosofen och historikern Foucault. Enligt Andreasson (a.a.) talar Foucault om experternas och institutionernas inflytande när det gäller formande och styrning av människor. I vår studie intresserar vi oss för hur nedtecknade åtgärder i åtgärdsprogram överensstämmer med uppvisade svårigheter på det nationella provet i svenska i skolår 5. De lösningar som föreslås i åtgärdsprogrammen har oftast för avsikt att styra eleverna mot de krav och förväntningar som skolan har vilket kan innebära vissa maktaspekter. Och därför lyfter vi fram det Andreasson (a.a.) skriver gällande Foucaults teori om styrning eftersom vår uppfattning är att det kan vara till hjälp vid analysarbetet.

Andreasson (a.a.) menar att enligt Foucaults teori utövar man, utifrån den kunskap och föreställning man har, makt gentemot människor för att styra och reglera deras uppförande. Kunskap om människors beteende blir sedan omvandlade till sanningar om människans natur och meningen är att människorna själva ska kunna styra sitt beteende. Denna makt går under benämningen disciplinär och kännetecknas av övervakning, normalisering och examination. Den beskrivs som en mikromakt som har som syfte att med positiva medel manipulera individer. Övervakning är en typ av kontroll som det är meningen att den övervakade inte ska vara medveten om. Man utgår från att en människa som förväntas kunna fatta beslut över sitt eget liv. Det enda som behövs är en blick, som man inte ser, från den som kontrollerar.

Normalisering innebär, när vi läser det Andreasson (a.a.) skriver om Foucaults teori, att sätta upp en norm och definiera det normala. Det som avviker från det som uppfattas som normalt bestraffas. Dessa bestraffningar kan få till följd att gruppen blir medveten om att ett visst

beteende är önskvärt. Utifrån detta kan människors identitet formas och de kan börja betrakta sig som t ex problembarn.

Genom examen binds övervakning och normalisering ihop och det blir möjligt att få en överblick och differentiera människorna, belöna och bestraffa dem. Skolan är en institution där ständiga examina löper parallellt med undervisningen och eleverna är ständigt under uppsikt. Detta leder till kunskap som kan ligga till grund för styrningen av människan. Den som blir examinerad blir också dokumenterad och synliggjord. Foucault, enligt Andreassons (a.a.) tolkning, menar att det skrivnas makt uppstår som en viktig del i disciplineringen av människor.

3.1.2 Antonovskys teori KASAM

Enligt Antonovsky (2005) bör varje individ ha rätt att leva sitt liv i ett begripligt sammanhang med krav som är lagom anpassade och individen bör ges möjligheter att påverka sin situation. Denna teori benämner han KASAM dvs känsla av sammanhang. Han menar att om människan upplever att hon kan påverka sin livssituation utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet är hon bättre rustad att klara motgångar. Med begriplighet menas hur man upplever yttre och inre stimuli som förnuftig och begriplig. Informationen upplevs som sammanhängande och strukturerad. Hanterbarheten handlar om hur människan upplever att hon har resurser till hands för att möta de krav som ställs och att hon har andra människor i sin närhet som hon kan lita på. Med meningsfullhet menar han den syn människan har på hur pass meningsfullt det är att engagera sig. Författaren har gjort en formell definiering av begreppet KASAM:

Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang. (Antonovsky, 2005, s 46)

Dessa tre komponenter är intimt sammanlänkade med varandra och oupplösliga. För att tillvaron i varje människas liv ska bli så hanterbar som möjligt, behövs KASAM i sin helhet med alla tre komponenterna; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

4 METOD

Vi inleder kapitlet med att nämna något om kommunen och klasserna där vi genomfört vår studie. Även hur valet föll på de två undersökta klasserna förklaras. Hur vi har hanterat Vetenskapsrådets (2002) etiska rekommendationer beskriver vi kortfattat. Tillförlitligheten av resultatet är en viktig aspekt att vara medveten om vilket vi också tar upp. Sedan redogör vi för hur vi genomfört studien och varför vi valt just den metoden att göra det på.

4.1 Urval

Vår studie är utförd i en sydsvensk kommun med cirka 30 000 invånare. Kommunen består av lite landsbygd och i centralorten bor ungefär 16 000 invånare. När eleverna väljer skola väljer de oftast den skola som ligger närmast hemmet. Kommunen har sedan länge haft en ganska hög andel invånare med ickenordisk härkomst.

Klasserna vi valt ut för vår studie skiljer sig från de klasser vi arbetar i då det gäller upptagningsområde och antal elever och därför ville vi studera hur lärare och specialpedagoger i dessa två klasser arbetar med elever i svårigheter. När vi skulle välja skolor för vår undersökning tog vi först kontakt via mail med ett par olika rektorer för att på det sättet finna lärare och specialpedagoger att intervjua och få dokument till vår studie. Därför föll valet på dessa klasser eftersom där var rektorer, lärare och specialpedagoger positivt inställda till att medverka i den undersökning vi valt att göra. Detta gjorde det lättare för oss att genomföra våra intervjuer samt samla in åtgärdsprogram och resultat på det nationella provet i svenska. Då ingen av oss arbetar i den aktuella åldersgruppen tyckte vi att det skulle vara mycket intressant och givande att studera hur lärare och specialpedagoger arbetar där.

I detta arbete har vi valt att kalla de två klasserna vi besökt för klass X och klass Y. Båda skolorna finns centralt belägna i samma kommun och har likartade upptagningsområden. Andelen elever med ickenordisk härkomst är relativt hög på de båda skolorna, klass Y har dock fler elever med denna bakgrund. Storleken på skolorna skiljer sig något åt, klass X finns på en F – 9 skola och klass Y finns på en F – 6 skola. Skola X är för närvarande under renovering varför skolans verksamhet finns utspridd i olika lokaler runt om i kommunen.

4.2 Genomförande

När intervjuerna hade genomförts redogjorde vi för svaren från de fyra pedagogerna och sammanställde dessa i två figurer, en för lärarna och en för specialpedagogerna (Bilaga III och IV). Utifrån intervjusvaren sökte och fann vi svaren på de frågeställningar vi valt att arbeta med. Därefter analyserade vi de olika åtgärderna i åtgärdsprogrammen för varje elev och jämförde sedan dem med respektive elevs resultat på det nationella provet i svenska. Detta gjorde vi för att få en bättre uppfattning om resultat och åtgärd stämde överens. För att läsaren enkelt skulle få en överblick av resultatet sammanställde vi det i en figur (figur 5). Slutligen jämförde vi åtgärdsprogrammen med intervjusvaren. Vi ville undersöka om det man sa att man gjorde i realiteten stämde dels med det som finns dokumenterat så som en åtgärd, dels med det som stod angående ansvarig pedagog för genomförandet av beslutade åtgärder.

4.3 Metodöverbäganden

Utifrån den kunskap vi vill erhålla finner vi att den bästa metoden är att genomföra intervjuer eftersom vi då får svaren direkt och kan sätta igång bearbetandet omgående. Vår uppfattning är att vi, förutom svaren på frågorna, kan få kunskap om en skola genom att komma dit och se hur skolmiljön är. Det är troligen också skönt för pedagogerna att vara på sin egen arbetsplats när de skall intervjuas eftersom det kanske inte är en helt naturlig situation att bli intervjuad. Dessutom är det för oss ett säkrare sätt att få pedagogerna att vilja medverka i vår studie eftersom vi kommer till dem. Enligt vår uppfattning är det också ett bra sätt att samla in det skrivna materialet, åtgärdsprogrammen och resultaten på det nationella provet i svenska i

skolår 5, eftersom vi vid intervjutillfället kan ta med oss dessa dokument hem. I hemmet har vi sedan granskat och analyserat dessa dokument utifrån vårt syfte.

Den undersökning vi valt att göra utgörs av två delar, intervju samt dokumentgranskning. De intervjuer vi gjort har vi analyserat och därefter jämfört med de nedskrivna stödåtgärder pedagogerna upprättat i åtgärdsprogrammen. Anledningen till att vi gjort denna jämförelse är att vi vill se om det för pedagogerna finns en koppling mellan det vid intervjufallen sagda och det som i realiteten finns nedtecknat i åtgärdsprogrammen. Genom detta förfarande får vi möjlighet att ana tendenser till om pedagogerna i de olika klasserna arbetar utifrån ett helhetsperspektiv. För att kunna göra en analys av de åtgärder som specialpedagogerna och lärarna har skrivit i programmen har vi valt att jämföra dessa med elevernas uppvisade resultat på det nationella provet. Enligt vår uppfattning är det väsentligt att vi, som May (2001) skriver, har en medvetenhet om i vilken kontext dokumentet har producerats. För vår del innebär det att vi vid studien av dokumenten måste ha i åtanke att de är producerade med anledning av ett provresultat och att närvarande pedagoger har samlats för att formulera lämpliga åtgärder.

4.4 Tillförlitlighet

Det går inte att dra några långtgående slutsatser utifrån vårt resultat men vi kan urskilja tendenser som framträder i vårt undersökningsmaterial. Eftersom vi arbetat utifrån aktuell litteratur inom området vid tolkningsarbetet anser vi att även andra skulle kunna se samma mönster som vi i materialet. Vi inser att ett mer omfattande material skulle behövas för att kunna dra några generella och definitiva slutsatser.

God tillförlitlighet, reliabilitet, handlar om att undersökningen genomförs på ett tillförlitligt sätt. Kriteriet är att forskningsinstrumenten ska vara neutrala och ge samma resultat vid andra tillfällen. Kan man redogöra för studiens mål och syfte hur man går tillväga och beskriva resonemangen bakom beslut som fattats kan det bli möjligt att en annan forskare kommer fram till samma resultat Denscombe (2006). Då flera metoder används, erhålls olika typer av data inom samma ämne och på det sättet kan man se saker ur olika perspektiv och öka tillförlitligheten. Denscombe (a.a.) skriver att kombinerade metoder gör det möjligt att bekräfta resultaten och kallar detta förfaringssätt metodtriangulering. Vi menar att intervjuerna är utförda på ett tillförlitligt sätt eftersom vi båda var med vid intervjutillfällena. Genom att sedan jämföra intervju svaren med dokumenten vi granskade ökar vi tillförlitligheten till resultatet.

Vår uppfattning är att vår studies resultat har relativt bra tillförlitlighet vi är dock medvetna om att de tolkningar vi gjort av svaren på de intervjuer vi genomfört, är våra egna. En annan person skulle kunna tolka dessa intervju svar på ett annorlunda sätt. Samma sak gäller för de dokument vi granskat. Rossman och Rallis (2003) skriver:

Data are filtered through the researcher's unique ways of seeing the world – his lens or his worldview. Given the interpretive nature of qualitative research, the researcher's personal biography shapes the project in important ways. (s 36)

4.5 Etik

Vi har använt Vetenskapsrådets (2002) rekommendationer för att hantera de etiska överväganden som uppkommit när vi genomfört studien. I dessa rekommendationer finns fyra krav som bör uppfyllas; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet

Vid vår första kontakt med berörda pedagoger försäkrade vi dem om anonymitet och frivillighet vid medverkan. Pedagogerna fick även ta del av intervjufrågorna långt innan intervjutillfället för att de på så sätt skulle känna sig bekväma med våra frågor och lite förberedda inför vårt möte. Vi informerade också deltagarna om att den information de lämnade endast skulle användas till detta arbete.

Samtyckeskravet

Vi informerade de fyra deltagarna i vår intervjuundersökning om att det var frivilligt att delta i vår undersökning och att de hade rätt att avbryta sin medverkan när de ville.

Konfidentialitetskravet

All skriftlig information och uppgifter har avidentifierats och dokumenten har förvarats i låsbart dokumentskåp. Eftersom dokumenten är avidentifierade uppfyller vi kraven för konfidentialitet och om någon i framtiden vill ta del av dem väljer vi att inte strimla dem. Intervjuerna redovisas anonymt och det framgår inte från vilken kommun eller skola respondenterna kommer.

Nyttjandekravet

Pedagogerna informerades om att alla uppgifter vi samlade in endast skulle användas i vårt arbete och inte lämnas vidare till någon annan. Då det gällde resultatet av undersökningen frågade vi deltagande pedagoger om de var intresserade av att ta del av resultatet av undersökningen, vilket de sade sig vara.

4.6 Val av metod

Vi har valt att göra en mindre undersökning för att kunna detaljstudera både intervjusvar, åtgärdsprogram och resultat på det nationella provet i svenska i skolår 5. Genom att välja ett litet material får vi möjlighet att gå på djupet med vår granskning av vilka svårigheter och möjligheter som pedagogerna ställs inför då åtgärder i förhållande till resultat på det nationella provet ska upprättas i åtgärdsprogram. Rossman & Rallis (2003) skriver att kvalitativ forskning ska generera kunskap som alla människor ska kunna ta till sig. Den som genomför en undersökning ska lära sig något av sin forskning. Forskaren ska även fatta beslut

som påverkar de frågor han/hon undersöker och även den nya riktning forskningen eventuellt kan komma att ta. Rossman & Rallis (a.a.) skriver att resultatet av en undersökning skall leda fram till ny kunskap som allmänheten sedan ska få ta del av och som i vårt fall är de pedagoger vi intervjuat och fått våra dokument av.

Denscombe (2000) skriver att det som är mest kännetecknande för en kvalitativ undersökning är betoningen på ord snarare än siffror vid analysen. Författaren påpekar vidare att kvalitativ forskning bättre passar med detaljerade och ingående beskrivningar av händelser eller människor. Ett annat kännetecken är att det är en småskalig undersökning som skall göras, dvs ”small is beautiful”. Forskaren strävar där efter att se saker ur ett helhetsperspektiv för att kunna uppfatta hur olika saker hänger ihop och är beroende av varandra. Vi har som ambition att se vår undersökning ur ett helhetsperspektiv och har därför valt att studera resultatet av det nationella provet i svenska i skolår 5 kopplat till stödåtgärderna i åtgärdsprogrammen. Då vår strävan är att försöka få en så fullständig bild som möjligt av vårt syfte har vi även valt att låta intervjuerna ingå som en del av studien.

4.7 Intervjumetod

För att söka svar på våra frågeställningar har vi intervjuat lärare och specialpedagoger, vilka ansvarat för att upprätta åtgärdsprogram i de två klasser vi studerat. Eftersom vi skulle söka detaljerad information från ett mindre antal personer var intervju den metod som vi ansåg vara mest lämplig. Intervju är också ett effektivt sätt att samla data på eftersom svarsfrekvensen blir hög. Den intervjuform vi valt kallar Denscombe (2006) semistrukturerad intervju. Vid denna typ av intervju har intervjuaren en färdig lista med frågor. Den som ställer frågorna har möjlighet att vara flexibel när det gäller frågornas ordningsföljd. Respondenten ges även möjlighet att tala mer utförligt om det ämne som intervjuaren tar upp. Svaren är öppna och betoningen ligger på respondenten som kan utveckla sina tankar och åsikter. (Denscombe, a.a.)

En annan fördel med denna form av intervju är att intervjuaren inte måste följa ordningen på de i förväg nedskrivna frågorna. Det var också något som tilltalade oss eftersom vi inte ville känna oss låsta till en strikt ordningsföljd på frågorna. Den intervjuades svar, som är det viktiga, måste det därför finnas utrymme för att kunna utveckla. May (2001) skriver att då den intervjuade ges möjlighet att förtydliga och utveckla sina svar får intervjuaren fram kvalitativ information vid intervjutillfället. I vår undersökning är det en viktig del eftersom vi vill gå på djupet med dokumenten genom att använda intervjuerna som en kompletterande del till dokumentgranskningen för att söka bekräftelser eller förtydliganden till informationen vi finner där.

Denscombe (a.a.) skriver att det är väsentligt att vid analys av intervjuer vara medveten om att det är forskaren som avgör och tolkar innebörden i orden och vilka konsekvenser det får för det undersökta. Författaren skriver vidare att vid analysarbetet måste forskaren tillstå den inverkan hennes egna värderingar har på resultatet. Vi har vid analyserna av intervjuerna varit medvetna om att det blir våra tolkningar av svaren som redovisas. Det gör att analyserna troligen blir färgade av vår förståelse av ämnet. Även respondenternas svar vid intervjutillfället kan ha påverkats av att de vet att vi är verksamma inom skolan samt att vi utbildar oss till specialpedagoger och därför kanske har kunskap om hur arbetet med elever i svårigheter kan utformas.

4.8 Analysmetod av intervju

För att redogöra för hur vi gått tillväga när vi arbetat med våra intervjuer har vi valt att redovisa fyra av de sju principer vilka forskare inom hermeneutiken använder sig av vid tolkning av texter.

Hermeneutiken är relevant för forskningsintervjuer då den först kastar ett ljus över det som sagts. Det som sagts bildar sedan de intervjutexter som ska tolkas, varpå den process där intervjutexterna tolkas ska kartläggas vilket kan ses som ett samtal med texten Kvale (1997).

Den första principen inom hermeneutiken handlar om att det finns en *”ständig växling mellan delar och helhet”*. Vid analys av kvalitativa intervjuer läser man först igenom hela intervjun för att få en allmän mening. Därefter granskar man detaljer för att sedan i ljuset av detaljerna återvända till helheten. Detta förfaringssätt har vi i vår studie använt oss av då vi granskat och analyserat våra fyra intervjuer. Den tredje principen är att man *”prövar”* delar av texten mot dess helhet. Då vi studerade våra intervjuer prövade vi tolkningar av delar av enskilda uttalanden med tolkningen av hela intervjun. Den femte principen säger att man ska ha *”kunskap om textens tema”*. Vid en kvalitativ forskningsintervju är det absolut viktigt att intervjuaren har kunskaper om temat för att därigenom kunna uppfatta nyanser i det som uttrycks. Då vi båda arbetar inom skolans värld har vi den kunskapsmässiga förståelsen för ämnet och för innebörden i det som sägs både i delarna och helheten. Den sjätte principen handlar om att det inte finns någon förutsättningslös tolkning av en text. Alla som tolkar texter har en förståelsetradition. Därför är det viktigt att vara uppmärksam på detta då en text tolkas. I vår tolkning av de intervjuer vi genomfört har vi varit noga med att ha en *”medvetenhet om förutsättningar”* dvs våra egna förutsättningar, så att de i så liten grad som möjligt påverkat tolkningen av intervjuerna.

4.9 Analysmetod av dokument

Vi har valt att göra det som May (2001) kallar en kvalitativ innehållsanalys av ett dokument. Enligt vår tolkning menar författaren att dokumentet ingår i en social kontext och att författaren till dokumentet riktar sig till sin publik under specifika omständigheter. Forskaren närmar sig texten genom att försöka förstå den kontext som den skrevs i. För vår del betyder det att vi undersöker om de åtgärder som nedtecknas i åtgärdsprogrammen utifrån elevernas resultat på det nationella provet i svenska i skolår 5 stämmer med uppvisade svårigheter. För att kunna göra detta har vi granskat elevernas resultat på provet och jämfört dessa med åtgärder skrivna i åtgärdsprogrammet. Vid denna process gör vi som May (a.a.) förespråkar dvs vi väljer ut det som är relevant för analysen och sätter samman de olika delarna för att skapa tendenser, sekvenser, mönster och strukturer.

Genom att göra en kvalitativ innehållsanalys skriver May (2001) att det för forskaren görs möjligt att inte bara se på vilka sätt meningar skapas utan också hur nya meningar utvecklas och skapas i ett skrivet dokument. Man kan både koppla texten till den som skrivit den och vilken den avsedda meningen är men också se hur texter används som är beroende av läsarens sociala situation och hur de uppfattar meningen av innehållet. Vid studien av innehållet i åtgärdsprogrammen upptäckte vi att det var viktigt att vara medveten om att en utomstående inte har all information och kunskap om eleven. Det gällde även inarbetade rutiner på en skola som är naturliga för verksamma pedagoger där men som för icke insatta personer inte är lika självklara.

Enligt May (a.a.) är det nödvändigt att en text analyseras med avseende på dess åsyftade respektive uppfattade mening. Vi har studerat, analyserat och tolkat åtgärderna i åtgärdsprogrammen för att få en uppfattning om dess innebörd. Vid detta förfarande har vi försökt att tolka innebörden av åtgärderna. Forskaren måste analysera genom att använda sin egen kunskap om det skrivna i kombination med insikt om i vilken kontext dokumentet skrevs. Vi har under studien av texterna varit medvetna om att de är skrivna utifrån provresultatet och att det är därför pedagogerna kallat till möte.

5 RESULTAT

I vår uppsats har vi valt att studera två klasser i skolår 5 på två grundskolor. Det vi bestämt oss för att undersöka är elevernas resultat i skolår 5 på det nationella provet i svenska i förhållande till vidtagna åtgärder i åtgärdsprogrammen. I vår resultatdel väljer vi att bearbeta det material vi har genom att först redovisa och analysera de intervjuer vi haft med lärarna som arbetar i de två klasser vi valt att studera. Sedan presenteras intervjuerna med specialpedagogerna på samma sätt. Därefter redovisar vi resultatet av de åtgärdsprogram vi granskat utifrån frågeställningarna. Varpå vi analyserar åtgärdsprogrammen utifrån frågeställningarna och redovisar analysen med frågeställningarna som rubrik. Sedan väljer vi att redogöra för resultaten av jämförelsen mellan intervjusvar och åtgärder i åtgärdsprogrammen gällande ansvarsfördelning för respektive elevs åtgärd. Efter detta analyserar vi resultatet av denna jämförelse. Till sist redogör vi för resultatet av jämförelsen mellan dokumenterade och odokumenterade åtgärder och resultatet av denna jämförelse åtföljs av en analys.

5.1 Intervjuer

Vi har valt att presentera resultatet genom att först redovisa de två intervjuerna med lärarna och sedan har vi sammanställt resultatet i en figur för att det ska bli lättare för läsaren att se hur de två lärarna har svarat på frågorna (Bilaga III). Därefter analyserar vi resultatet i anslutning till resultatredovisningen eftersom vi menar att det underlättar för läsaren att lätt kunna gå tillbaka till resultatet. Vid analysen har vi utgått från vårt syfte. Intervjuerna med specialpedagogerna har vi behandlat på samma sätt och sammanställt i en figur (Bilaga IV).

Vid intervjutillfällena hade vi ingen bandspelare utan den ena av oss gjorde anteckningar medan den andra ställde frågorna. Vi tyckte att det var ett bra sätt eftersom då kunde den som intervjuade koncentrera sig på respondenten medan den andra hade fokus på att skriva ner svaren. För att den intervjuade skulle ha en uppfattning om det vi skulle fråga om hade vi i förväg skickat frågorna (bilaga I och II) och genom telefonsamtal informerat om hur lång tid intervjun skulle ta. Innan vi skickade frågorna hade vi kommit överens om tid och dag för att genomföra intervjun med respektive pedagog. En risk med att i förväg skicka frågorna är att respondenterna kan tycka att det är onödigt att träffas men i vårt fall var det nödvändigt eftersom vi skulle ha de skriftliga dokumenten dvs åtgärdsprogrammen och de nationella proven med oss hem. Ytterligare en fara med att låta respondenterna ta del av frågorna innan intervjutillfället kan vara att den intervjuade formulerat svaren i förväg så att själva samtalet går förlorat. För att ytterligare förbereda pedagogerna hade vi bett dem att ta fram de

åtgärdsprogram som var gjorda utifrån resultaten på de nationella proven i svenska. Vi använde samma förfaringssätt då det gällde lärarnas anteckningar angående elevernas resultat på det nationella provet i svenska.

5.2 Intervju med lärare Emma i klass X

I denna klass nådde inte tre elever upp till målen för det nationella provet. Emmas elever får på svensklektionerna arbeta med i stort sett samma material oavsett om de klarat det nationella provet eller inte. Emma försöker dock att lägga extra fokus på de elever som inte nått målen på det nationella provet. Emma kräver dock lite extra av de elever som har bättre färdigheter i ämnet, hon brukar be dem att göra uppgifterna mer uttömmande.

När klassen arbetar med läsförståelse har eleverna ett läsförståelsematerial som är nivågrupperat från A-D, och de elever som inte nådde målen på det nationella provet arbetar med de lättare nivåerna i läsförståelsematerialet, dvs A och B materialet.

Då andelen elever med ickenordisk bakgrund är hög har alla elever läseböcker som de läser hemma varje dag. Till dessa böcker får eleverna en läsjournal i vilken deras föräldrar signerar och protokollför hur mycket eleverna har läst var dag. Emma bestämmer lämplig bok till dem som inte klarat det nationella provet, övriga elever får själva välja böcker utifrån intresse, läsförmåga och läsförståelse. Emma har mycket liten möjlighet att förhöra eleverna om hur mycket de har förstått av den bok de läst. I mån av tid brukar hon låta eleverna göra en skriftlig recension av den bok de läst.

På utvecklingssamtalen och i IUP:n tar Emma upp fördelarna med att läsa mycket böcker och förklarar för föräldrarna poängen med läsa hemma.

I Emmas klass nådde 3 elever inte målen för det nationella provet, en av eleverna har diagnosen dyslexi, ingen av de 3 läser ämnet svenska som andraspråk. Den elev som har dyslexi arbetar med egen dator i klassrummet, lämpliga datorprogram samt Daisy.

För att förbättra elevernas ordförråd kopplas svenskans glosläxa samman med de texter eleverna har i historia, samhällskunskap och naturkunskapsämnen.

Eleverna arbetar lika länge i ämnet svenska och beroende på om eleverna har bättre eller sämre färdigheter i ämnet blir deras arbeten olika uttömmande. På det sättet individanpassar eleverna själva sitt arbete.

Eleven med dyslexi har ett långsammare skrivtempo varför eleven får veckans glosor nedskrivna på ett papper. Eleven får skriva klart sina skrivuppgifter under den tid klassen skriver av veckans glosor från vita tavlan.

Det samarbete som finns på skolan har personalen valt att kalla för stavningsgruppen. I stavningsgruppen finns elever från både klass 6a och 6b vilka alla uppvisade svagt resultat på de grammatiska delarna samt de som inte nådde målen på det nationella provet. En kollega till Emma är undervisningsansvarig för denna undervisningsgrupp.

Mentor ansvarar alltid för att ett åtgärdsprogram skrivs. För elever som inte når målen på det nationella provet erbjuder skolan 30 minuter undervisning i veckan. Emma berättar att specialpedagogen bl a låter eleverna arbeta med gamla nationella prov. Eleverna behöver både

träning i ämnet svenska samt vad som anses såsom tillräckligt uttömmande svar på det nationella provet i svenska. Därför tränas eleverna i förmågan att ge förklarande svar på det nationella provet. En av de elever som ska ingå i den ”lilla gruppen” stannar i klassrummet och får specialpedagogiskt stöd i sin klass. Detta stöd ansvarar Emma för.

5.3 Intervju med lärare Kalle i klass Y

Det var elva elever som inte nådde målen för det nationella provet varav fyra flyttat till en annan skola innan årskurs 6 så därför finns det inga uppgifter om dem. På den här skolan arbetar man mycket med svenska språket på olika sätt då man har ett upptagningsområde med många familjer med ickenordisk bakgrund.

Läraren menar att det inte ska vara någon skillnad i undervisningen för dem som inte nått målen för det nationella provet och de som har gjort det. Han menar att alla är värda att ha tillgång till samma material. Det som är en skillnad är att de som inte nått målen för provet får en mer basliknande undervisning där de tränar på det de inte klarat för att ha större chans att göra det när de gör om provet i skolår 6. De eleverna går oftast iväg och tränar ett särskilt moment t ex läsning med specialpedagogen. Läraren berättar att han har en fritidspedagog knuten till klassen.

Eleverna arbetar till viss del med annat material och de använder olika kompensatoriska datorprogram som specialpedagogen tränar in med dem. Oftast har de samma material och det är hos specialpedagogen de tränar på det de har svårt för. Eftersom man på skolan använder läsutvecklingsprogram upplever läraren att de har bra uppfattning om elevernas läsförmåga.

Kalle säger att eftersom alla elever arbetar med samma material, även de som inte nått målen för det nationella provet, skiljer sig inte undervisningen åt från hur mycket tid eleverna lägger ned på de olika momenten i svenska. Hälften av tiden används till att skriva berättelser, faktatexter från böcker och utifrån läsförståelsefrågor. En fjärdedel av tiden läser eleverna i skönlitteratur och en fjärdedel används till samtal eftersom det talade språket är viktigt att kunna behärska på ett korrekt sätt. Kalle säger att det är viktigt att läsa skönlitteratur som inte är för svår så han brukar hjälpa eleverna att hitta lagom svåra böcker.

Samarbetet med specialpedagogen, som gör olika insatser för de elever som inte klarat provet, fungerar bra. Specialpedagogen arbetar individuellt med de elever som inte nått målen för det nationella provet och då med inriktning på det svenska språket i någon form. Det är specialpedagogen som undervisar i svenska som andraspråk. Vid upprättandet av åtgärdsprogram samarbetar läraren och specialpedagogen och det fungerar bra. Kalle tycker att det underlättar när specialpedagogen är med eftersom det är hon som ska hjälpa eleven med sina svårigheter.

5.4 Analys av lärarintervjuerna

Vi kan utifrån intervjuerna med Emma och Kalle se tendenser till att det i våra undersökta klasser alltid vidtas någon form av åtgärd när en elev uppvisat svagt resultat på det nationella provet i svenska. Dessa åtgärder utformas av lärare, mentor och/eller specialpedagog. Det är samma rutiner för båda klasserna då det gäller utformande av åtgärdsprogram dvs det förefaller vara mentor/lärares ansvar att sammankalla till möte och på dessa möten är

specialpedagog med vid behov. I vår undersökning verkar det troligt att lärarna har så pass stor vana av att upprätta åtgärdsprogram att det endast är när det är svårigheter av mer komplicerad natur som specialpedagogen är närvarande.

Lärarna i de båda klasserna uppger att alla elever arbetar med samma material, oavsett provresultat. De säger dock att någon form av nivågruppering sker t ex basmaterial eller att eleverna inte gör samtliga uppgifter. Man kan säga att lärarna arbetar utifrån ett inkluderande och individanpassat arbetssätt eftersom eleverna arbetar med samma material men med olika svårighetsgrad. Då det gäller vår undersökning visar intervjuerna att det extra stöd eleverna får inte är inom klassens ram utan de går ifrån för att träffa specialpedagogen och arbeta med den svårighet som det nationella provet visade på. En av åtgärderna är att färdighetsträna på tidigare års nationella prov. Det förefaller som att den ena läraren tillvaratar specialpedagogens kompetens, på ett relativt frekvent sätt.

Vår undersökning tycks antyda att de elever som lämnar klassundervisningen för att ingå i specialpedagogens övningar av gamla nationella prov endast får träning i hur dessa ska besvaras. Risken kan därmed bli att de får mindre träning på moment som, när eleverna blir äldre, är betygsgrundande vilket dessa elever förmodligen skulle behöva mycket träning i, antagligen mer än deras klasskamrater.

Båda klasserna har som åtgärd någon form av stavnings- eller läsgrupp. Lärarna har inte uttalat någon form av specialscheman men egentligen finns det i båda klasserna eftersom de har dessa två grupperingar av eleverna samt svenska som andraspråk i den ena klassen. I den ena klassen är det en kollega till en av de intervjuade lärarna som ansvarar för det som kallas stavningsgruppen. Det skulle innebära att på den ena skolan finns det ett samarbete mellan lärarna när de arbetat för att åtgärda på provet uppvisade svårigheter. Vår uppfattning är att det är rimligt att tänka sig att de två lärarna tillsammans har utarbetat någon form av specialscheman.

5.5 Intervju med specialpedagog Lotta i klass X

Det är mentor som ansvarar för att åtgärdsprogram upprättas. Och när det behövs skriver Lotta åtgärdsprogram till sina mentorselever. Hon är endast involverad i ett fåtal av alla de åtgärdsprogram som upprättas. Lotta blir aldrig tillfrågad att skriva åtgärdsprogram men vid enstaka tillfällen är hon delaktig i diskussionerna kring en elevs åtgärdsprogram. När ett åtgärdsprogram skrivs ska mentor, förälder, elev och specialpedagog vara närvarande om så önskas.

För att få en koppling mellan de svårigheter eleverna uppvisade på det nationella provet har Lotta låtit elever i behov av denna typ av åtgärd träna på tidigare års nationella prov.

Höstterminen 2008 påbörjades en renovering av skolan, varför mellanstadiet för närvarande befinner sig i helt nya lokaler. Dessa lokaler är tillfälliga och är tyvärr inte ändamålsenliga för mellanstadieelever. I samband med flytten till de nya lokalerna anställdes ny rektor och Lotta fick sin första tjänst som specialpedagog på denna skola och i dessa lokaler. Lotta arbetar 50 procent. Lotta är utbildad till mellanstadielärare och har en lokal behörighet som specialpedagog. Några rutiner för kartläggning på individ/grupp och organisationsnivå är inte utarbetade för denna tillfälliga verksamhet. Lotta säger dock att pedagogerna använder sig av de svagpresterande elevernas IUP för att säkerställa att rätt åtgärder sätts in i

åtgärdsprogrammen. Lotta nämner att det finns en elev som inte alltid dyker upp på hennes lektioner varför det till denna elev är extra viktigt att plocka fram intressant material.

Lotta tror sig veta att det är rektor och mentor som ansvarar för att en kartläggning blir färdigställd.

Lottas roll i arbetet med elever med svagt resultat är att först diskutera med elevens pedagog för att få en klar bild över vad eleven behöver förbättra för att därefter plocka fram lämpligt material till eleven. Lotta nämner att det kan röra sig om att öva på läsning/läsförståelse eller att introducera eleven i olika pedagogiska datorprogram.

Den vanligaste åtgärden enligt Lotta är låta eleverna träna extra på lästräning av olika texter, diskussioner och återberättande av texten samt att svara på frågor kring den text de läst.

Lotta säger att vikarierande lärares åtgärder ofta är odokumenterade, särskilt om vikariatet är kortvarigt.

5.6 Intervju med specialpedagog Ulla i klass Y

Ulla är med vid upprättandet av åtgärdsprogram för de elever hon arbetar med men även med en del andra om läraren önskar stöd. Ulla menar att skolan redan innan de nationella proven görs har ringat in de elever som kommer att behöva extra stöd och det gör att det många gånger redan finns åtgärdsprogram för dem. Men hon säger också att en del blir upptäckta vid proven och då måste ett nytt åtgärdsprogram upprättas som handlar om just den svårigheten. En del elever höjer sig också vid det nationella provet och visar nya kunskaper eller förmågor, vilket är positivt.

De som är närvarande vid upprättandet av åtgärdsprogram är klasslärare, föräldrar, elev och ibland personal från det de kallar elevhälsogruppen beroende på vilken problematik det handlar om. Det händer ibland, när det är problem med samarbete mellan skolan och hemmet, att åtgärdsprogram upprättas utan att elev eller föräldrar är närvarande.

Skolan har som rutin att alltid göra kartläggningar av elever. Det sker kontinuerligt vid elevhälsogrupperns arbete eftersom de arbetar nära varandra och tätt med lärarna. Ulla har planeringstid varje vecka med respektive klasslärare och då är det naturligt att göra kartläggningar och fånga upp frågeställningar innan de har blivit problem för eleven. Hon har börjat med det eftersom det var svårt att få lärarna att vilja ha handledning. Det är specialpedagogen eller någon ur elevhälsogruppen som ansvarar för att kartläggningen blir färdigställd.

Specialpedagogens roll för elever med svagt resultat är att göra kartläggningar. Hon gör även åtgärder i klassen, i mindre grupp eller enskilt. Det här arbetet sker under intensiva perioder på 6-7 veckor, fyra gånger i veckan och 20-30 minuter vid varje tillfälle. Ulla säger att hon har utformat sin metod med läsning med inspiration från den nya zeeländska metoden Reading Recovery. Hon menar dessutom att eleverna ogärna vill gå iväg från klassen under långa perioder men det händer vid enstaka tillfällen att arbetet löper under längre perioder.

De vanligaste åtgärderna handlar om att utveckla läs- och skrivfärdigheter och då kan det även vara att lära sig att använda alternativa verktyg. Ulla arbetar också med motivation

genom motiverande samtal. Eftersom många elever har ickenordisk bakgrund är det viktigt att ge strategier för att utveckla ordförråd för att eleverna ska bli medvetna om ords betydelser i olika typer av texter dvs arbeta med svenska som andraspråk.

Det är vanligt att åtgärder görs utan att de dokumenteras. Specialpedagogen menar att det är en brist som skolan behöver arbeta med. Ulla har tydliggjort för kollegiet att hon inte pratar elever i korridoren utan vill någon diskutera en elev och eventuella åtgärder måste man boka tid. Hon arbetar med att öka kompetensen hos alla lärare eftersom det inte är antalet anställda som är avgörande utan det är kunskapen hos varje person som ökar kvaliteten på hjälpen/undervisningen. Ulla arbetar 75 procent och har varit anställd på skolan i flera år.

5.7 Analys av specialpedagogintervjuerna

Båda specialpedagogerna uppger att det alltid sker någon form av åtgärd när en elev inte når målen för det nationella provet i svenska. Specialpedagogerna på båda skolorna är ansvariga för olika former av åtgärder. På den ena skolan görs ingen kartläggning på grupp- och organisationsnivå. En förklaring till det kan vara att den som arbetar som specialpedagog på skolan endast arbetar halvtid. Det kan även förklaras med att undervisningen tillfälligtvis sker i en för mellanstadieelever icke lämplig skolbyggnad. Därför kan kartläggning av skolans rutiner på grupp- och organisationsnivå vara svåra att genomföra. Den ena av specialpedagogerna uppger att hon gör kartläggning av varje elev och att det arbetet görs löpande. Det förefaller vara en inarbetad rutin att på den skolan arbeta med kartläggningar i någon form. En annan rutin som samma skola verkar ha är att specialpedagogen är med varje vecka vid planeringen med läraren och menar att då kan problem fångas upp innan de blir problem. Det kan enligt vår uppfattning vara ett bra sätt att fånga upp elevers svårigheter innan de hinner bli alldeles för stora och omfattande.

Det finns också åtgärder på båda skolorna som görs utan att de dokumenteras men det framgår inte av intervjuerna vilka dessa åtgärder är. Båda specialpedagogernas åtgärder är någon form av färdighetsträning. På den ena skolan får eleverna träna på gamla nationella prov för att de ska klara att nå målen i svenska när de gör om provet eller når målen i svenska för skolår 6. Specialpedagogen på den andra skolan lär eleverna att utveckla sin läs- och skrivförmåga, att använda alternativa verktyg samt att utveckla ordförrådet. På en av skolorna arbetar specialpedagogen med motiverande samtal för att öka elevens motivation inför skolarbetet.

Båda specialpedagogerna uppger att de är med vid behov dvs när mentor/lärare önskar stöd eller hjälp att upprätta åtgärdsprogram.

Då det gäller alternativa verktyg är det specialpedagogen på den ena skolan som ansvarar för att eleverna lär sig hantera det.

Den ena specialpedagogen nämner att en av hennes elever visar ovilja att närvara på det specialpedagogiska stöd som hon erbjudits. Elevens uppvisade ovilja kan botten i att specialpedagogen pga tidsbrist haft svårt att hitta intressant och lämpligt arbetsmaterial. Att göra en kartläggning på gruppnivå skulle eventuellt gagna eleven, då en sådan kartläggning skulle kunna blottlägga eventuella missförhållanden i gruppens konstellation. Det kan också vara så att gruppen är en icke fungerande grupp där eleven känner att det är meningslöst att gå eftersom hon/han inte får den hjälp eller det lugn han/hon behöver.

I de två klasser vi studerat kan vi konstatera att specialpedagogen i klass Y arbetar utifrån sk RR-programmet dvs med korta, tidsbestämda och intensiva åtgärder. Detta program har visat sig ge bra resultat på de Nya Zeeländska elevernas läs- och skrivförmåga. Vi kan inte dra några paralleller till huruvida detta program skulle ha några effekter på eleverna i klass X. Men vi tror inte att eleverna skulle missgynnas av denna metodik. Vi tror att det kan vara lämpligt att skolhälсан ansvarar för frågor som rör elever i läs- och skrivsvårigheter så länge en specialpedagog finns representerad i skolhälso teamet.

5.8 Resultat åtgärdsprogram

Vi börjar med att redovisa resultatet på de åtgärder som finns nedtecknade i de tio elevernas åtgärdsprogram. Resultatet och analysen av åtgärdsprogrammen redovisar vi utifrån våra frågeställningar. Eftersom vårt syfte är att ta reda på om vidtagna åtgärder stämmer med uppvisade provresultat redogör och analyserar vi denna fråga för varje elev. Vid analysen av åtgärdsprogrammen redovisar vi det under respektive frågeställning. Det gör vi för att det ska bli lättare för läsaren att se vad som framkommer i åtgärdsprogrammen. Därefter redovisar vi resultatet av den ansvarsfördelning pedagogerna vid intervjutillfället menar att stödåtgärderna ger upphov till samt den ansvarsfördelning som åtgärdsprogrammen visar för respektive åtgärd. Detta resultat analyserar vi sedan. Till sist väljer vi att göra en jämförande studie av resultatet mellan dokumenterade och odokumenterade åtgärder. Även detta resultat avslutas med en analys.

5.8.1 Hur frekvent är det att åtgärder vidtas då elever presterar svagt resultat på det nationella provet?

Enligt vårt datamaterial upprättas alltid ett åtgärdsprogram när en elev inte nått målen på det nationella provet i svenska. Alla tio elever får åtgärder nedtecknade i åtgärdsprogrammet. I nio fall av tio får de elever som ingår i vårt undersökningsmaterial åtgärder för sina vid provet uppvisade svårigheter.

5.8.2 Hur ser rutinerna ut och vilken ansvarsfördelning finns på skolan om och när åtgärdsprogram ska utformas då elever presterat svagt på provet?

I klass X är inte specialpedagogen med vid upprättande av något åtgärdsprogram. I klass Y är specialpedagog med då fem av sju åtgärdsprogram upprättas. Vårdnadshavare och elev finns alltid med när ett åtgärdsprogram skrivs. I klass X har rektor endast skrivit under två av tre åtgärdsprogram och i klass Y har rektor skrivit under alla åtgärdsprogram.

5.8.3 Hur ser åtgärderna ut?

Klass X

Pojke A i klass X erhåller träning av alternativa verktyg tio till tjugo minuter varje dag. Denna träning erbjuder och ansvarar specialpedagogen för. Vidare får eleven läsförståelseträning 30 minuter i veckan detta ansvarar specialpedagogen för. Det framgår inte under hur lång tidsperiod åtgärden ska pågå. Han har varken klarat läsförståelsen eller skrivuppgiften på det nationella provet.

Flicka B har fått i uppgift att läsa mer skönlitterära böcker en stund var dag, för detta ansvarar eleven själv. Eleven får även specialpedagogiskt stöd vid någon eller några tillfällen i veckan och detta ansvarar mentor för. Eleven erhåller även genomgång av dubbelteckning i mindre grupp två till tre tillfällen under terminen och för detta ansvarar mentor. Det framgår inte under hur lång tidsperiod åtgärden ska pågå. Hon har inte klarat läsförståelsen eller skrivuppgiften på det nationella provet.

Pojke C ska läsa skönlitterära böcker var dag och för att detta blir gjort ansvarar eleven själv. För att arbeta med läsförståelse erhåller eleven specialpedagogiskt stöd någon eller några tillfällen i veckan och för detta ansvarar mentor. Eleven får även extra hjälp att använda dator vid produktion av texter vilket mentor har ansvar för. Det framgår inte under lång tidsperiod åtgärden ska pågå. Han har inte klarat läsförståelsen och skrivuppgiften på det nationella provet.

Klass Y

Pojke D i klass Y har som uppgift att läsa böcker hemma och för detta ansvarar föräldrar och elev för. Eleven får även 60 minuters undervisning i svenska som andraspråk en gång i veckan och detta ansvarar specialpedagogen för. Eleven ska även ta ansvar för att fråga när han inte förstår. Det framgår inte under hur lång tidsperiod åtgärden ska pågå. Han har inte klarat läsförståelsen på det nationella provet.

Pojke E får specialundervisning 40 minuter två gånger i veckan och specialpedagogen ansvarar för detta. Eleven får extra träning i användandet av datorer som finns i klassrummet för detta ansvarar lärare. Eleven får särskild träning i läsförståelse för detta ansvarar specialpedagogen. Eleven får även träning i att använda alternativa verktyg för detta ansvarar specialpedagogen. Det framgår inte under hur lång tidsperiod åtgärden ska pågå. Han har varken klarat läsförståelsen eller skrivuppgiften på det nationella provet.

Pojke F får träning i stavningsregler och det är specialpedagogen som ansvarar för det. Eleven skriver fria texter på dator i klassrummet lärare och specialpedagog ansvarar för det. Eleven ingår också i läs- och skrivgruppen specialpedagog ansvarar för det. Eleven läser bok hemma och för detta ansvarar elev och föräldrar. Lärare och elev ansvarar för att eleven sätter sig på avstånd då det behövs. Det framgår inte under hur lång tidsperiod åtgärden ska pågå. Han har varken klarat läsförståelsen eller skrivuppgiften på det nationella provet.

Pojke G deltar i undervisning av svenska som andraspråk och ansvarig för detta är specialpedagogen. Eleven deltar även i läs- och skrivgrupp och för detta ansvarar specialpedagog. Läsning av skönlitterära böcker ansvarar föräldrar och lärare för. Det framgår inte under lång tidsperiod åtgärden ska pågå. Han har varken klarat läsförståelsen eller skrivuppgiften på det nationella provet.

Pojke H deltar i läs- och skrivgrupp och det ansvarar specialpedagogen för, eleven ska även läsa böcker hemma. Här är det föräldrar och elev som ansvarar. Det framgår inte under hur lång tidsperiod åtgärden ska pågå. Han har inte klarat läsförståelsen på det nationella provet.

Pojke I deltar i läs- och skrivgrupp och för detta ansvarar specialpedagog för. Eleven ska även läsa böcker hemma och i skolan och detta ansvarar föräldrar och klasslärare för. Det framgår inte under hur lång tidsperiod åtgärden ska pågå. Han har varken klarat läsförståelsen eller skrivuppgiften på det nationella provet.

Flicka J ansvarar tillsammans med lärare för att hon ska räcka upp handen, vänta på sin tur och inte prata rakt ut när någon annan har ordet. Det framgår inte under hur lång tidsperiod åtgärden ska pågå. Hon har inte klarat skrivuppgiften på det nationella provet.

Åtgärd	P A	F B	P C	P D	P E	P F	P G	P H	P I	F J	Antal elever/åtgärd
Läsför-ståelse	X		X		X						3
Stavnings-regler		X				X					2
Svenska som andraspråk				X			X				2
Alternativa verktyg	X				X						2
Läsa bok hemma		X	X	X		X	X	X	X		7
Special-pedagogiskt stöd		X	X		X						3
Läs- och skrivgrupp						X	X	X	X		4
Skrivhjälp med dator i klassrummet			X		X	X					3
Övrigt; sitta ensam, be om hjälp mm				X		X				X	3
Antal åtgärder för varje elev	2	3	4	3	4	5	3	2	2	1	29

Figur 4 Figur över frekvensen över beslutade åtgärder samt antalet åtgärder för respektive elev.

Figur 4 ger en översiktsbild av de åtgärder klass X och klass Y erbjuder de elever som inte uppnått målen på det nationella provet i svenska. I figuren finns två flickor F B och F J, övriga elever är pojkar. De tre första eleverna, dvs P A, F B och P C går i klass X, övriga elever går i klass Y.

X = vidtagen åtgärd för respektive elev

P A = pojke A, F B = flicka B osv.

I figuren går att utläsa att i klass X får två av tre elever läsa böcker hemma och i klass Y är det fem av sju elever som har läsebok hemma. I klass X finns en åtgärd kallad specialpedagogiskt stöd och denna åtgärd ansvarar mentor för. I klass Y finns en läs- och skrivgrupp för vilken specialpedagog ansvarar. Motsvarande grupp finner vi inte i klass X.

5.8.4 I hur hög grad överensstämmer pedagogernas åtgärder med elevernas uppvisade provresultat?

För att få en tydlig överblick presenterar vi resultatet direkt i en figur. Elev A-C går i klass X och elev D-J går i klass Y.

Elev	Läsförståelse	Skrivuppgift	Träning i läsförståelse	Träning i stavnings- och skrivregler
Pojke A	0	0	X	X
Flicka B	0	0	X	X
Pojke C	0	0	X	X
Pojke D	0	1	X	
Pojke E	0	0	X	X
Pojke F	0	0	X	X
Pojke G	0	0	X	X
Pojke H	0	1	X	X
Pojke I	0	0	X	X
Flicka J	0	1		

Figur 5 Figur över överensstämmelse mellan provresultat och nedtecknade åtgärder i åtgärdsprogram.

Figur 5 visar i hur stor utsträckning pedagogernas åtgärder överensstämmer med elevernas uppvisade provresultat. Kolumn 1 anger kön. Kolumn 2 och 3 visar elevens resultat på det nationella provet då det gäller läsförståelsedelen samt elevens resultat på skrivuppgiften. 0 = ej uppnått målen och 1 = uppnått målen på det nationella provet. Kolumn 4 och 5 visar de åtgärder pedagogerna vidtagit i åtgärdsprogrammet. Åtgärder som syftar till att låta eleverna få extra stöd på de moment de inte blev godkända i. X = pedagogernas vidtagna åtgärder och tomt fält innebär att stödåtgärd inte vidtagits.

I figur 5 går det att utläsa att nio av tio elever får stödåtgärder för sina uppvisade svårigheter. Flicka J får inte något stöd.

5.8.5 I hur stor utsträckning utnyttjas specialpedagogens kompetens vad gäller t ex kartläggning och alternativa verktyg?

Av de tio elevernas åtgärdsprogram vi valt att studera är det två elever som erhåller specialpedagogisk kompetens vad gäller alternativa verktyg. En av eleverna kan med hjälp av mentors vägledning använda sig av alternativa verktyg. Enligt åtgärdsprogrammen är det endast dessa elever som behöver använda alternativa verktyg.

Pedagogerna i klass X och Y har enligt åtgärdsprogrammen inte upprättat några kartläggningar som åtgärd för de elever som inte blivit godkända på det nationella provet i svenska.

I Klass X ansvarar specialpedagogen för läsförståelseträning för en elev 30 minuter i veckan dessutom arbetar hon med ytterligare en elev som får stöd i form av alternativa verktyg. Av de sju elever i klass Y som inte nådde målen för provet, får sex elever någon form av specialpedagogiskt stöd av specialpedagogen.

5.9 Analys av åtgärdsprogram

5.9.1 Hur frekvent är det att åtgärder vidtas då elever presterar svagt resultat på det nationella provet?

I vår tolkning av de beslutade åtgärder finner vi att pedagogerna alltid vidtar åtgärder, vilket vi uppfattar som lagenligt och tryggt, som kommer eleverna tillgodo för sin fortsatta skolgång. En annan aspekt som vi kan utläsa är att pedagogerna visar prov på engagemang och professionalitet vilket vi tror gynnar relationerna med vårdnadshavarna. När vi studerar åtgärdsprogrammen kan vi konstatera att det för samtliga elever som inte nått målen på det nationella provet i svenska i skolår 5 upprättas åtgärdsprogram. I dessa åtgärdsprogram kan vi se att de åtgärder som vidtas i nio fall av tio överensstämmer med elevernas provresultat.

5.9.2 Hur ser rutinerna ut och vilken ansvarsfördelning finns på skolan om och när åtgärdsprogram ska utformas då elever presterat svagt på provet?

Samtliga åtgärdsprogram är undertecknade av mentor/lärare, vårdnadshavare, elev och i vissa fall av specialpedagogen. Vi kan se en viss skillnad mellan de båda klasserna då specialpedagogen i klassen X inte har undertecknat något av åtgärdsprogrammen och i klass Y har specialpedagogen undertecknat fem av sju åtgärdsprogram. En tolkning av det kan vara att läraren i klass X inte anser sig behöva stöd vid upprättande av åtgärdsprogrammen då stödåtgärderna är ganska få till antalet. Läraren i klass Y väljer att utnyttja specialpedagogen som stöd vid upprättande av åtgärder och vår tolkning är att det beror på att han har mer än dubbelt så många elever i behov av stöd. Rektorn på en av skolorna har inte skrivit under samtliga åtgärdsprogram vilket innebär att det kan tolkas som att det inte är han/hon som ansvarar för att ett åtgärdsprogram upprättas. En förklaring till det kan vara att den rektorn inte befinner sig på samma skola som läraren och att det försvårar hanteringen.

5.9.3 Hur ser åtgärderna ut?

I vår analys av åtgärderna uppfattar vi att det inte finns någon ämnesspecifik åtgärd som endast riktar sig till enbart en elev. Det förefaller vara så att i alla åtgärder ingår minst två elever. Individanpassningen av stödet i de två klasserna kan kanske därför utvecklas för att i framtiden gynna varje elev bättre. Men vi kan inte med säkerhet säga att specialpedagogerna samlar alla elever med liknande problematik i en grupp utan det är så som vi har tolkat åtgärderna i åtgärdsprogrammen.

En annan åtgärd handlar om att läsa bok hemma, något som eleven i vissa fall ska ansvara för själv. Det är inte, enligt våra erfarenheter, lämpligt att elever själva ska ansvara för beslutade åtgärder. Resultatet av en sådan åtgärd är svårt att mäta då läraren inte har möjlighet att kontrollera elevens förståelse av den bok han/hon läst. Att läsa bok hemma är den åtgärd i vilken flest elever deltar och den vidtas för att öka elevernas läsförståelse. Vår tolkning är att läsförståelseträning i form av läseböcker hemma är en åtgärd som sker utanför skolans schemalagda tid. I den läsförståelseträning som sker på skoltid deltar färre elever än i den som sker efter skolans slut. Flera av de elever som finns i de två klasser vi undersökt kommer från hem där föräldrarna har ickenordiskt ursprung. Detta kan innebära att stödåtgärden läsa bok hemma kan bli en stödåtgärd som föräldrarna inte har möjlighet att ansvara för pga dennes förmåga att behärska det svenska språket.

Det finns också åtgärder som bara heter specialpedagogisk hjälp men det framgår inte vad hjälpen ska utgöras av. Vilket gör åtgärden svårt att utvärdera både för personal och utomstående. Vid studien av åtgärdsprogrammen noterar vi att ingen av de nedtecknade åtgärderna är tidsbegränsade och i förlängningen kan det leda till om dessa åtgärder har varit till gagn till eleverna. En tolkning vi kan göra av detta är att åtgärderna är under en begränsad tidsperiod och det är något pedagogerna i de båda klasserna vet. Detta kan förklara varför en tidsperiod inte skrivs in i åtgärdsprogrammen.

De stödåtgärder som vidtagits i klasserna förefaller enligt vår tolkning vara till övervägande del av kompensatorisk karaktär och bedrivs i den ”lilla” gruppen hos specialpedagogen. Med det menar vi att eleverna får hjälp med att förbättra sina vid provet uppvisade svårigheter vilket är positivt. Möjligheten att i högre grad analysera och samordna olika pedagogiska strategier skulle kunna leda till att inkludering inte blir förbisedd. Detta får oss att tänka på den ökade risk detta arbetssätt kan medföra för att eleverna skulle kunna utveckla en negativ självbild av sig själva. Risken finns att eleverna kan uppleva sig som avvikande och risken för negativa kommentarer från klasskamrater skulle möjligen kunna öka.

De olika åtgärder pedagogerna genomför kan vi tolka som organisatoriska förändringar då eleverna indelas i olika grupper där de ska träna på olika moment. Svenska som andraspråksundervisningen är av samma karaktär och det handlar om att utveckla elevernas kunskaper i svenska språket på ett eller annat sätt. Men dessa grupper, uppfattar vi, är inga bestående förändringar utan något som görs för att stärka elevens färdigheter för att på sikt klara det nationella provet när han/hon gör om det i skolor 6.

En elev har uppvisat brister i läsförståelse och får glädjande nog både träning i grammatik och läsförståelse. En förklaring till att pedagogerna väljer att nedteckna att eleven även ska träna på grammatik är att läraren kanske anser att eleven behöver träna på det fast det inte är något som framgår av provresultatet.

5.9.4 I hur hög grad överensstämmer pedagogernas åtgärder med elevernas uppvisade provresultat?

Vi menar att de elever som får dessa stödåtgärder, svenska som andraspråk, alternativa verktyg och specialpedagogiskt stöd, erhåller hjälp både med att förbättra sin läsförståelse sin skrivtekniska förmåga samt sina grammatikkunskaper. Eleverna som får det som kallas skrivhjälp med dator i klassrummet är behjälpta av detta vid någon form av produktion av text. Vilket vi uppfattar som en åtgärd för att förbättra viljan att skriva och därmed även utveckla ordförråd och grammatiska kunskaper. Övriga åtgärder som finns nedtecknade är enligt vår mening svåra att misstolka. Utifrån deras benämningar är det lätt att utläsa vad de handlar om.

Vår studie visar att det i nio fall av tio finns en överensstämmelse mellan elevernas uppvisade svårigheter på det nationella provet och de åtgärder som vidtagits i åtgärdsprogrammet.

5.9.5 I hur stor utsträckning utnyttjas specialpedagogens kompetens vad gäller t ex kartläggning och alternativa verktyg?

När vi studerar i vilken utsträckning lärarna använder specialpedagogernas kompetens vad gäller stöd förefaller det som om klass Y:s elever får mer av denna vara än de som går i klass X. Detta borde innebära att de åtgärder som görs i klass Y leder till positiv utveckling av elevernas kunskaper med ämnet svenska. Vi kan inte uttala oss om det eftersom vi inte vet resultatet av nedtecknade åtgärder. Det kan vara så att det som är nedskrivet som åtgärd betyder något annat för dem som arbetar i klassen. Det som den ena skolan kallar läs- och skrivgruppen vet vi inte heller vad det står för men namnet antyder vad det kan handla om. Några av de antecknade åtgärderna är av specialpedagogisk natur men det är läraren som står som ansvarig för att åtgärden blir utförd. En tolkning av det kan vara att läraren upplever att specialpedagogen inte har tid eller tillräcklig kompetens för att kunna arbeta med eleven. Detta kan det leda till att läraren tar på sig för mycket ansvar och att den hjälp eleven behöver kommer inte till stånd vilket kan få negativa konsekvenser för både eleven och den övriga klassen. Samma lärare har en elev som inte vill gå till specialpedagogen utan väljer att vara kvar i klassen, där hon erhåller specialpedagogiskt stöd av läraren. Vi tolkar det som att eleven trivs i klassen och har en god lärandemiljö. Ytterligare en anledning till att eleven inte vill gå till den lilla gruppen kan vara att hon måste gå iväg och känner sig därmed utpekad.

Då vi analyserar åtgärdsprogrammen kan vi konstatera att vi inte hittar några åtgärder som handlar om kartläggningar på grupp- och organisationsnivå i någon av klasserna. När en specialpedagog inte vidtar denna typ av kartläggning kan det finnas risk att skolan inte upptäcker de saker i skolmiljön som kan utgöra hinder för elevens inläring. Eventuellt skulle de båda klassernas elever gynnas av att kartläggning på grupp- och organisationsnivå alltid upprättades för att på så vis säkerställa att det är de pedagogiska förutsättningarna som åtgärdas. Det kan också vara så att lärarna och specialpedagogerna använder resultatet på provet som utgångspunkt och utifrån det formulerar åtgärderna och därför inte utför kartläggningar som åtgärd.

Som en intressant notering, utanför vårt syfte, kan vi konstatera att pojkar är överrepresenterade inom den specialpedagogiska verksamheten. Av de tio elever vi studerat är det åtta pojkar och två flickor som får specialpedagogisk undervisning. I Klass X är två av

tre elever i den specialpedagogiska verksamheten pojkar och klass Y är sex av sju elever inom denna verksamhet pojkar.

5.10 Resultat av jämförelse mellan intervjusvar och åtgärder i åtgärdsprogram gällande ansvarsfördelning för respektive åtgärd

I det här avsnittet jämför det som pedagogerna svarar i intervjuerna angående beslutade åtgärder med det som står i åtgärdsprogrammen gällande ansvar för eventuella åtgärder.

Pojke A stämmer intervjusvar och ansvarsfördelning gällande upprättade åtgärder.

Flicka B stämmer inte intervjusvar och ansvarsfördelning gällande upprättade åtgärder. Enligt intervjun med mentor ska föräldrar ansvara för att eleven läser böcker hemma men i åtgärdsprogrammet står det att eleven själv ansvarar för åtgärden. Enligt intervjun med specialpedagogen är det hon som ansvarar för att ge särskilt stöd men i åtgärdsprogrammet står det att mentor ansvarar för åtgärden. Enligt intervjun med specialpedagogen är det hon som ansvarar för att eleven tränar på gammalt nationellt prov men att det handlar om dubbelteckning framgår inte. I intervjun med mentor nämner hon inte att hon tränar eleven på dubbelteckning. I åtgärdsprogrammet står mentor som ansvarig för åtgärden.

Pojke C stämmer inte intervjusvar och ansvarsfördelning gällande upprättade åtgärder. Enligt intervjun med mentor ansvarar föräldrar för att eleven läser böcker hemma men i åtgärdsprogrammet står det att eleven själv ansvarar för åtgärden. Enligt intervjun med specialpedagogen ansvarar hon för det särskilda stödet men enligt åtgärdsprogrammet är det mentor som ansvarar för åtgärden.

Pojke D stämmer intervjusvar och ansvarsfördelning gällande upprättade åtgärder.

Pojke E stämmer inte intervjusvar med lärare angående träning av datorprogram som finns i klassrummet. Enligt åtgärdsprogrammet ansvarar lärare och elev men enligt intervjun med lärare är det specialpedagogen som ansvarar för åtgärden.

Pojke F stämmer intervjusvar och ansvarsfördelning gällande upprättade åtgärder.

Pojke G stämmer intervjusvar och ansvarsfördelning gällande upprättade åtgärder.

Pojke H stämmer intervjusvar och ansvarsfördelning gällande upprättade åtgärder.

Flicka I stämmer intervjusvar och ansvarsfördelning gällande upprättade åtgärder.

Flicka J har åtgärder som handlar om helt andra saker än resultatet på nationella provet.

Elev	Stämmer	Stämmer ej
A	X	
B		X
C		X
D	X	
E		X
F	X	
G	X	
H	X	
I	X	

Figur 6 Figur över överensstämmelse mellan intervjusvar angående ansvarig pedagog och nedtecknad ansvarig pedagog på åtgärdsprogram.

Det går att utläsa av figur 6 att i tre fall av nio stämmer inte intervjusvaren då det gäller vem som ansvarar för upprättade åtgärder i åtgärdsprogrammen. Elev A-C går i klass X och följaktligen går elev D-I i klass Y. Elev J har åtgärder som inte direkt har med det nationella provet i svenska att göra vilket gör att vi i den här sammanställningen inte räknar med hennes åtgärder eftersom vi inte kan jämföra hennes åtgärder med intervjusvaren.

5.11 Analys av jämförelse mellan intervjusvar och åtgärder i åtgärdsprogram gällande ansvarsfördelning för respektive åtgärd

Vi kan notera att i tre fall av nio stämmer inte intervjusvaren överens med åtgärdsprogrammen då det handlar om vem som är ansvarig för beslutade åtgärder i åtgärdsprogrammet. Om vi delar upp åtgärdsprogrammen mellan klasserna ser vi att det i två fall av tre inte finns en överensstämmelse i klass X. En förklaring kan vara att specialpedagogen inte har arbetat så länge på skolan samt endast arbetar halvtid varför läraren själv väljer att ansvara för att beslutade åtgärder genomförs trots att specialpedagogen anser att det är hennes uppgift. En annan förklaring kan vara att läraren, av någon anledning vi inte känner till, föredrar att själv ta på sig uppgiften. Läraren kan kanske också mena att hon ansvarar för att specialpedagogen blir inkopplad och därefter utför aktuella åtgärder.

De två elever som själva ska ansvara för att läsa böcker behöver kanske inte föräldrarnas stöd för att det ska fungera hemma vilket leder till att mentor lägger över ansvaret på eleverna. En annan förklaring kan vara att mentor menar att det är elevernas ansvar att se till att litteratur kommer hem och att det är underförstått att föräldrarna ansvarar för att eleverna läser. Det kan leda till att det blir föräldrarna som tar på sig ett ansvar som egentligen är skolans. Men vi

känner inte eleverna vilket gör att vi inte vet om de klarar av att ha ansvaret själva. En tredje förklaring kan vara att föräldrarna inte behärskar språket och därför får eleven ansvara själv för denna åtgärd.

För den elev i klass Y där intervjusvar och åtgärdsprogram inte överensstämmer kan det handla om att det är en oklar fördelning om vem som utför vilka arbetsuppgifter. Det stämmer dock inte med de övriga intervjusvaren och åtgärdsprogrammen eftersom där förefaller det inte vara några oklarheter. En förklaring kan vara att eleven har tränat med specialpedagogen och endast behöver bli lite säkrare i användningen av datorn och läraren anser att han kan klara det. En annan aspekt är att det är en fritidspedagog knuten till klassen och att det kan vara den personen som, trots att läraren står som ansvarig i åtgärdsprogrammet, utför träningen vid datorn.

Vi förvånades över att det inte råder total överensstämmelse mellan intervjusvar och ansvariga pedagoger angående beslutade åtgärder för elever som inte nått målen på det nationella provet i svenska i skolår 5. Vi upplever att det är relativt mycket när det i tre av nio fall inte stämmer överens eftersom det kan få konsekvenser för eleverna. Det vi kan notera är att klass Y förefaller ha mer inarbetade rutiner och ha en större trygghet i de olika yrkeskompetenserna eftersom det där verkar vara en tydligare uppdelning mellan lärare och specialpedagog än i klass X. Specialpedagogen arbetar deltid och har funnits länge på skolan vilket kan bidra till att skapa tydligare ramar för elevvårdsarbetet. På skolan där klass X går finns en nyanställd rektor, ny specialpedagog och nya lokaler därmed kan man anta att väl inarbetade arbetsrutiner för arbetslaget är under uppbyggnad och att det där av råder osäkerhet vad gäller ansvarsfördelningen av stödåtgärder. Att låta specialpedagogen i klass X få högre tjänstgöringsgrad skulle eventuellt kunna minska glappet mellan intervjusvaren och den faktiska ansvarsfördelning som idag råder.

5.12 Resultat av jämförelse mellan dokumenterade och odokumenterade åtgärder

Vid jämförelsen mellan dokumenterade och odokumenterade åtgärder jämför vi intervjusvaren med det som står nedtecknat som åtgärd i åtgärdsprogrammen. Vi menar att det är en intressant del av elevvårdsarbetet eftersom det är viktigt att det som görs för elever i svårigheter finns dokumenterat så att man t ex vid personalbyten vet vad som gjorts.

Lärare Emma i klass X berättar om en åtgärd som inte finns nedtecknad på åtgärdsprogrammen och det är den sk stavningsgruppen. I denna grupp finns elever med svagt resultat på det nationella provet i svenska och det är elever från de två parallellklasserna som går där. Men det är inte bara elever som inte nådde målen som går i denna grupp utan även de som presterade svaga resultat på de grammatiska delarna av det nationella provet.

Lärare Kalle berättar inte något som inte finns nedtecknat som åtgärder för de elever som inte nådde målen på det nationella provet.

Specialpedagog Lotta berättar inte om några åtgärder som görs men inte finns nedtecknade.

Specialpedagog Ulla berättar att hennes insatser är tidsbegränsade till korta intensiva perioder men det står inte nedtecknat i något åtgärdsprogram. Hon säger också att hon gör kartläggningar på elever som inte nådde målen på det nationella provet men det framgår inte

av åtgärdsprogrammen. Ulla berättar att hon har motiverande samtal med elever och det finns inte nedskrivet som åtgärd i något åtgärdsprogram.

5.13 Analys av jämförelse mellan dokumenterade och odokumenterade åtgärder

Det finns några åtgärder som görs enligt intervjuerna men inte är nedtecknade i åtgärdsprogrammen. En åtgärd är den stavningsgrupp som enligt intervju med lärare Emma görs för elever som inte nådde målen på det nationella provet i svenska i skolår 5. Det förefaller vara ett arbete som sker parallellt med den ordinarie undervisningen. I den gruppen går även elever som uppvisade svagt resultat på grammatiska delar av provet men som helhet nådde målen. En förklaring till att denna åtgärd inte finns nedtecknad kan vara att läraren inte anser att det är en fungerande åtgärd eller att det är något som finns löpande parallellt med den ordinarie undervisningen. Om elever går i den här gruppen utan att den finns nedtecknad i ett åtgärdsprogram medför det att det inte går att utvärdera om åtgärden har hjälpt eleven. Istället blir kanske medverkan i gruppen något bestående som inte avslutas. Dessutom kan det innebära att föräldrarna inte är medvetna om att deras barn har en åtgärd som de inte vet existerar.

En annan aspekt är att det även går elever i denna grupp som har klarat det nationella provet vilket gör att denna åtgärd inte är en riktad åtgärd åt de kanske svagaste eleverna. Gruppen blir eventuellt stor eftersom det är elever från två klasser som blandas. Undervisningen i gruppen blir kanske inte individualiserad utifrån uppvisade svårigheter utan det blir gruppundervisning där ansvarig lärare lägger undervisningen på en mittemellannivå. Denna organisering av undervisningen kan leda till att hjälpen inte får önskad effekt. En annan fara med att placera flera svagpresterande elever tillsammans är att det kan bli en grupp för stökiga och okoncentrerade elever.

Då stavningsgruppen leds av en kollega till läraren i klass X, finns det skäl att anta att denna åtgärd inte ses som en åtgärd som Emma känner att hon har någon insyn i, varför den inte finns med i åtgärdsprogrammet. Orsaken till detta kan tänkas vara att de båda pedagogerna kan ingå i olika arbetslag och man kan även anta att tidsbrist, nya lokaler samt nya rutiner försvårar samarbete och insyn.

Specialpedagog Ulla säger att hennes insatser är tidsbegränsade till korta intensiva perioder men det framgår inte av åtgärdsprogrammen. En förklaring till det kan vara att det är något som berörd personal på skolan vet så därför dokumenterar man det inte. Om det är så innebär det att föräldrarna inte vet hur länge åtgärden ska pågå utan den kanske, i föräldrarnas ögon, upphör helt plötsligt. Det kan även vara svårt att utvärdera om åtgärden har hjälpt eftersom man inte vet något om längden på åtgärden.

I intervjun säger specialpedagog Ulla att hon gör kartläggningar av elever som inte nått målen på det nationella provet i svenska men det finns inte dokumenterat i något åtgärdsprogram. En förklaring kan vara att åtgärder sätts in utifrån provresultatet vilket gör att en kartläggning inte behövs. Enligt vår tolkning skulle det innebära att de åtgärder man beslutar är till för att åtgärda elevens svårigheter och inte hela elevens skolsituation. En annan förklaring kan vara att kartläggning är gjord sedan tidigare och därför inte finns med som en åtgärd i åtgärdsprogrammet.

Specialpedagog Ulla nämner att hon har motiverande samtal med elever. Det är inte något som finns nedtecknat som åtgärd och det förefaller inte vara en åtgärd som används utifrån provresultatet. Vår uppfattning är att det är en intressant arbetsuppgift för en specialpedagog eftersom man genom sådana samtal kanske kan fånga upp elever innan svårigheterna blivit för omfattande. Det är också en intressant aspekt att arbeta med elevers inställning till skolarbete och i det sammanhanget kanske även arbeta med attityd gentemot vuxna på skolan.

6 DISKUSSION

Här diskuterar vi vårt resultat i förhållande till tidigare forskning och de teorier vi redogjort för. Vi använder vårt syfte och våra frågeställningar som rubrik för att underlätta för läsaren.

6.1 Hur frekvent är det att åtgärder vidtas då elever presterar svagt resultat på det nationella provet?

Vi kan utifrån vår studie konstatera att det i de båda undersökta klasserna alltid upprättas åtgärdsprogram när en elev inte nått målen på det nationella provet i svenska i skolår 5. Åtgärderna som upprättas följer det Skolverket (2004b) pekar på när man skriver att läraren har möjlighet att göra riktade insatser vid bristande måluppfyllelse. Det blir genom resultatprofilen tydliggjort vad eleven behöver träna mer på för att nå målen. Vår uppfattning är att pedagogerna använder provresultaten på det sätt Skolverket (a.a.) förespråkar nämligen som en avstämning i halvtid. I Grundskoleförordningen (2006) kap 5 § 4 står det att en elev skall ges stödundervisning om det finns risk för att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte skolåret. Denna lagstiftning är något som de två undersökta klassernas pedagoger har följt på ett mycket tillfredsställande sätt eftersom samtliga elever fått stödåtgärder då de inte nått målen.

6.2 Hur ser rutinerna ut och vilken ansvarfördelning finns på skolan om och när åtgärdsprogram ska utformas då elever presterat svagt på provet?

Enligt Grundskoleförordningen (2006) 5 kap § 1 står det tydligt uttryckt att det är rektors ansvar att initiera en utredning om det visat sig att en elev är i behov av särskilt stöd. Visar den utförda utredningen att eleven behöver särskilt stöd ska rektor ansvara för att ett åtgärdsprogram upprättas. Utifrån vårt resultat av undersökningen följer båda klasserna styrdokumentet då det handlar om att upprätta åtgärdsprogram om en elev är i svårigheter. Det som kanske inte följs korrekt är att det är rektor som ansvarar eftersom samtliga åtgärdsprogram inte är undertecknade av rektor.

Intervjuerna med lärarna ger oss en antydning om att det är de som är ansvariga för att sammankalla till möte angående en elevs svårigheter. Persson (2001) påpekar att lärare på skolor ofta uppfattar specialpedagogens yrkesroll som väsentlig vid initiering, utarbetande och uppföljning då åtgärdsprogram ska formuleras. Det stämmer med vår undersökning eftersom lärarna i båda klasserna vid intervjuerna säger att specialpedagogerna är med vid behov. Det går även att utläsa på åtgärdsprogrammen att specialpedagogerna inte är med vid samtliga möten. Rutinen att låta lärare upprätta åtgärdsprogram i samarbete med specialpedagogen bör förstärka känslan av begriplighet och känslan av att arbeta med meningsfulla arbetsuppgifter vilka både gynnar personalen, eleverna samt elevernas föräldrar.

6.2.1 Resultat av jämförelse mellan intervjusvar och åtgärder i åtgärdsprogram gällande ansvarsfördelning för respektive åtgärd

Något som vi har upptäckt vid studien är att det för tre av nio elever inte ser ut att råda samstämmighet mellan vem som står som ansvarig för nedtecknade åtgärder och vad som kommer fram i intervjuerna med pedagogerna. Enligt vår uppfattning kan det leda till att eleverna inte får den hjälp de behöver eftersom pedagogerna inte riktigt har kontroll på vem som skall göra vad och på det sättet hamnar mittemellan och får kanske bara en del eller felaktig hjälp. Enligt Skolverket (2008a) ska det tydligt framgå vem som ansvarar för beslutade åtgärder.

Den ena läraren väljer att ta på sig ansvaret för att åtgärder som, enligt intervjun med specialpedagogen, är hennes uppgift. Och när vi studerar åtgärdsprogrammet är det läraren som står som ansvarig eftersom hon kanske inte litar på att åtgärden tidsmässigt hinner bli utförd av specialpedagogen. Eller så vill hon helt enkelt göra det själv. Ytterligare en aspekt till att pedagogerna kring den här klassen kan ha svårt att hitta samarbetsformer gällande ansvarsfördelningen kan böttna i rådande organisatoriska omständigheter. Ahlberg (2001) menar att arbetet med åtgärdsprogram bör ses som ett lagarbete där samarbete och dialog är nyckelord. Specialpedagogen i klass Y verkar ha en mängd olika uppdrag och samarbetet med läraren förefaller fungera bra. En antydning om ett bättre lagarbete på den ena skolan går kanske att urskilja. Enligt Asp-Onsjö (2006) gynnar gemensamt ansvar elever i svårigheter istället för att delegera ansvaret till olika pedagoger, något som kan förklara varför läraren i klass X väljer att utföra åtgärderna.

6.3 Hur ser åtgärderna ut?

I de fall pedagoger endast fokuserar på hinder kan det bli det svårt att använda åtgärdsprogram på det sätt som Nilholm (2007) förespråkar dvs som viktiga verktyg för det pedagogiska arbetet i skolan. Vidare skriver man att åtgärdsprogram har viktiga funktioner som utvärderings- och uppföljningsinstrument då de åtgärder som beslutas i åtgärdsprogrammen ska vara tydliga och konkreta för att de ska ha god effekt, något som blir problematiskt i vår studie när åtgärderna inte förefaller vara tidsbegränsade eller utvärderingsbara. Formuleringen blir inte heller som Grundskoleförordningen (2006) skriver i 5 kap § 1 att det tydligt ska framgå av åtgärdsprogrammet vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas.

Varken i klass X eller Y uppfattar vi att det finns åtgärder som har så individspecifika karaktäristika att de bara kan användas till en elev men det bör påpekas att det är vår tolkning av åtgärderna. Det blir inte, som Skolverket (2001a) påpekar, en kartläggning och analys av en elevs hela skolsituation om en elev befinner sig i svårigheter. Vid en sådan kartläggning bör arbetsformer studeras och en undersökning av vilka resurser som finns att tillgå på den aktuella skolan dvs problematiken skall analyseras på individ- grupp- och organisationsnivå. Genom de stödinsatser som sätts in individanpassas kanske inte lärarens arbete men eleverna får i de flesta fall den hjälp de behöver eller i alla fall någon typ av hjälp. Lärare Emma förefaller arbeta individanpassat eftersom hon bedömer elevernas skolarbeten utifrån deras förmåga. Asp-Onsjö (2006) kallar denna form av inkludering för didaktisk. Vi kan kanske se en antydning till Antonovskys teori eftersom hon troligen får eleverna att uppleva en känsla av sammanhang och meningsfullhet. De upplever kanske att de är som alla andra. Samma lärares arbetssätt verkar enligt vår tolkning vara utifrån det organisatoriska eller relationella

perspektivet eftersom hon individanpassar elevernas prestationer utifrån deras förmåga, det som dock saknas är en kartläggning på de tre nivåerna. Läraren har även ett samarbete med en kollega vilket också är en aspekt utifrån dessa två perspektiv. I Salamancadeklarationen (1997) poängteras att skolan skall vara en skola för alla och att undervisningen skall individanpassas efter allas behov. Enligt vår uppfattning har Emma lyckats väl med detta uppdrag.

Vi kan konstatera att specialpedagog Ulla i klass Y förefaller arbeta utifrån Reading Recovery-metoden. Hon har intensiva läsperioder med de elever som inte nått målen på de nationella proven i svenska i skolår 5. Hon kan sägas arbeta utifrån det Andreasson (2007) skriver angående Foucaults teori om styrning mot normalisering dvs man sätter upp en norm för att definiera det normala. I det här sammanhanget kan man säga att det nationella provet i svenska representerar det som man normalt kan förvänta sig av en elev i skolår 5. Meningen är att eleverna på sikt ska förbättra sina svenskkunskaper för att kunna ingå i klassgemenskapen på samma villkor som de övriga. På Nya Zeeland sätts RR-metoden in när eleven är sex år. Eleverna i klass Y är kanske tolv år när specialpedagogen aktivt börjar arbeta med dem. Vår förhoppning är att arbetsinsatsen inte sätts in för sent och att eleverna redan ser sig själva som elever med läs- och skrivsvårigheter, med låg självkänsla och därmed låg motivation till lästräning. Det kan då finnas risk för att åtgärden inte fungerar som det är tänkt. Andreasson, Heimersson och Persson (2005) påpekar att det är skolans ansvar att eleven får ett bra självförtroende och kan tro på sig själv. Skolan ansvarar, enligt författarna, även för att skapa en trygg och stimulerande miljö som får eleverna att känna sig säkra i sina kunskaper.

Andreasson m fl (2005) anser att elevernas individuella kunskapsnivåer ska vara vägledande för lärarens undervisning samtidigt som kunskapskraven är lika för alla. Och det är i glappet mellan elevernas individuella kunskapsnivå och allas i förväg ställda krav på måluppfyllelse som behovet av stödåtgärder uppstår. Det resonemanget stämmer med vår undersökning eftersom alla elever förväntas att nå målen på det nationella provet för svenska i skolår 5. När de inte gör det sätts olika stödåtgärder in för att eleverna skall klara provet när de skriver om det i skolår 6. Vi ser en ansats till det som Andreasson (2007) skriver om Foucaults teori om makt där elever är under uppsikt genom olika examen vilka i vår studie är de nationella proven i svenska. Åtgärderna uppfattar vi är upprättade ur det kompensatoriska perspektivet dvs utifrån resultatet på det nationella provet som är en form av diagnos.

Den specialpedagogiska traditionen bygger enligt Haug (1998) på segregation. Han menar att elever tillfälligtvis kan lämna klassgemenskapen för att enskilt träna på ett moment. Målsättningen bör dock vara att eleven ska tillbaka till klassrummet för att där få integrerad specialpedagogisk träning. Vi noterar att båda specialpedagogerna förefaller arbeta utifrån Haugs (a.a.) tankar. Men å andra sidan handlar åtgärderna om att få eleverna att reducera sina svårigheter och därmed få en känsla av meningsfullhet i det de gör eftersom de kan bli lika duktiga som de andra. För eleverna kan stödet också bidra till att göra skolan mer begriplig och hanterbar. Genom att skolorna väljer att arbeta med stöd utanför klassrummet är det kanske så att de väljer att använda sina tilldelade resurser på ett sätt som gynnar de elever med sämre ämnesmässiga förmågor på bästa sätt.

Skolans personal har, enligt Asp-Onsjö (2006) många gånger gjort förenklingar och kategoriserar olika svårigheter. Genom att använda denna kategorisering av olika svårigheter finns det en tendens att hitta elever som passar in i respektive kategori. Resultatet av vår undersökning antyder att flera elever placeras i det som kallas läs- och skrivgruppen. Vår

tolkning av hur denna grupp används lutar åt att den kanske nyttjas till många elever, med olika grad av uppvisade svårigheter, vilket kan leda till att hjälpen inte blir helt individanpassad. Men det kan vara så att det är den hjälp skolan har att erbjuda och då väljer man denna åtgärd för att stödja elever i svårigheter. Skolverket (2008b) skriver att då de pedagogiska stödåtgärderna får stå tillbaka för de åtgärder skolan har att erbjuda blir åtgärderna i ämnet svenska inte pedagogiskt individanpassade på ett optimalt sätt. Pedagogernas åtgärder får därmed en karaktär vilken kan liknas vid ”mer av samma” sort principen. Med det menar vi att t ex läsa bok hemma är en åtgärd som eleven får när det är momentet läsförståelse som eleven inte klarat på det nationella provet.

6.4 I hur hög grad överensstämmer pedagogernas åtgärder med elevernas uppvisade provresultat?

Vi kan konstatera att de pedagoger som medverkat i vår undersökning tycks använda sig av provresultaten på liknande sätt som skolverket (2004a) skriver. De menar att 60 procent av lärarna generellt sett använder resultaten till uppföljande pedagogiska insatser. När vi studerar överensstämmelsen mellan åtgärderna och uppvisat provresultat ser vi att det inte råder full överensstämmelse i samtliga åtgärdsprogram. Det är en elev som inte får stöd för uppvisad svårighet och den åtgärden handlar om andra saker än provresultatet. Asp-Onsjö (2006) påpekar att var tionde elev som har ett åtgärdsprogram har en medicinsk diagnos.

6.5 I hur stor utsträckning utnyttjas specialpedagogens kompetens vad gäller t ex kartläggning och alternativa verktyg?

Skolverket (2008a) skriver att det är skolans ansvar att se till att det finns kompetens för att tillgodose elevens behov av särskilt stöd. Man menar att den som arbetar nära eleven ska ha tillräckliga kunskaper i förhållande till elevens behov. Det som framkommer i vår undersökning är att det i klass X kan antydast att det kanske saknas möjlighet att kunna möta elevernas behov vilket kan leda till att eleverna och den undervisande läraren inte får rätt hjälp för att kunna åtgärda svårigheterna. Läraren får i det här fallet en väldigt stor arbetsbelastning som i förlängningen kanske drabbar samtliga elever i klassen. I 5 kap § 5 i Grundskoleförordningen (2006) står att särskilt stöd skall ges till elever i behov av specialpedagogiska insatser något som inte riktigt, enligt vår tolkning, verkar stämma i den ena klassen. Eleverna får någon form av specialpedagogiskt stöd och det kanske räcker för att det trots allt ska gå bättre med skolarbetet. Vi uppfatta en antydning om att läraren inte känner det som Antonovsky kallar KASAM. Hon verkar ta på sig många arbetsuppgifter som, utifrån åtgärdsprogrammen, är av specialpedagogisk natur och det kan böttna i att hon inte känner tillit dvs hanterbarhet av hur hon skall hantera uppkomna svårigheter. Vi kan anta att denna känsla böttnar i att det är en relativt nyanställd specialpedagog på skolan och det bidrar till att läraren kanske tar på sig för mycket arbete. Styrningen av skolan är kanske otydlig eftersom skolan för närvarande är utspridd i olika delar av kommunen och det kan bidra till en osäkerhet hos läraren.

I den ena klassen kan vi se en antydning till arbete utifrån det relationella perspektivet då specialpedagogen arbetar förebyggande och konsultativt genom att närvara vid planeringen med läraren varje vecka. Genom att hon gör det får lärarna en möjlighet att diskutera eventuella svårigheter vilket i förlängningen troligen leder till specialpedagogen får god inblick i hur behoven ser ut. Hon har där stora möjligheter att fånga upp frågeställningar från lärarna och kan därigenom planera olika organisatoriska förändringar. Skolverket (2003)

skriver att det är specialpedagogens roll att arbeta proaktivt och genom det förhindra att problem uppstår och färre elever hamnar i svårigheter. Vår uppfattning är att specialpedagogen arbetar utifrån det förhållningssättet. Samma specialpedagog gör även kartläggningar löpande av eleverna vilket också talar för ett relationellt perspektiv eller ett arbete enligt den organisatoriska traditionen eftersom hon kan upptäcka och undanröja hinder i elevernas skolmiljö. Hon har också motiverande samtal vilket antyder ett arbete utifrån den organisatoriska traditionen och leder förmodligen till goda relationer mellan henne och eleven men kanske också till goda relationer generellt. Andreasson m fl (2005) skriver att det är skolans ansvar att öka elevens motivation och trivsel vilket vi kan anta att specialpedagogens samtal kan leda till. Dessutom kan man kanske anta att dessa samtal leder till att kartläggning av skolmiljön inte behövs.

Då den ena specialpedagogen inte hinner arbeta med kartläggning på de tre nivåerna man helst ska arbeta på vid upprättande av åtgärdsprogram, kan det finnas risk att skolans personal endast fokuserar på elevens begränsningar och inte ser hennes möjligheter. Nilholm (2007) pekar på att elevens styrkor och svagheter måste beaktas då skolan upprättar pedagogiska åtgärder till barnet. Å andra sidan är de åtgärdsprogram vi studerat utarbetade utifrån resultatet på det nationella provet i svenska i skolår 5 vilket kan vara en förklaring till att åtgärderna beslutas utan kartläggning. Pedagogerna använder troligen resultatet på provet som diagnos på elevens kunskapsmässiga förmågor och brister såsom Skolverket (2004a) föreskriver.

I den ena klassen finns det en elev som inte vill gå till specialpedagogen trots att hon försöker att hitta lämpligt och intressant material. Specialpedagogen verkar arbeta i enlighet med den specialpedagogiska traditionen dvs genom det Nilholm (2003) kallar kompensatorisk undervisning. Eleven upplever kanske inte att det är meningsfullt att gå dit, vilket enligt Antonovskys teori, är väsentlig för att uppleva en känsla av sammanhang. En annan anledning, utifrån KASAM- begreppet, kan vara att det som eleven ska göra hos specialpedagogen inte är begripligt dvs materialet är t ex kanske för svårt. Ytterligare en aspekt är att den elev som uppvisar ovilja att lämna klassgemenskapen för att gå till den "lilla gruppen" ger oss en indikation att känslan av begriplighet och meningsfullhet råder i klassrummet. Skolverket (2002) menar att en god lärandemiljö är en trygg miljö där elever känner engagemang och delaktighet i sitt lärande. Ledarens förmåga till styrning, stimulans och engagemang är oerhört viktiga faktorer för att en grupp ska fungera väl, menar Nilholm (2007).

Genom att ha en positiv syn på elevens förmåga att lära sig och tänka på hur stoffet presenteras istället för att söka förklaringen hos eleven i form av svagheter menar Skidmore (2004) att skolan kan bli mer effektiv och inkludering kan komma till stånd. Vi upplever att lärarna och specialpedagogerna arbetar utifrån ett inkluderande förhållningssätt trots att eleverna går ifrån klassen för att arbeta med sina svårigheter. Antonovskys tankar om meningsfullhet kan genomsyra denna form av stöd då lärarna kan motivera eleverna att arbeta med sina kunskapsmässiga svårigheter för att de ska nå målen i svenska när de gör om provet eller når målen för skolår 6. Något som förmodligen eleverna är angelägna om att göra. Tinglev (2005) kallar denna form av stöd organisatoriskt differentierad stödundervisning som har som följd att den ordinarie undervisningen inte behöver åtgärdas för att inkludera alla elever. Författaren påpekar att det behövs ett helhetstänkande både i den specialpedagogiska och i den ordinarie undervisningen för att en förändring ska kunna ske. En reflektion vi kan göra kring organisationen av stödundervisningen är att just helhetstänkandet kanske ännu inte har påbörjats. Att läraren och specialpedagogen i den ena klassen kan ha svårt att ha ett

helhetstänkande kan förklaras med att skolan för närvarande är utspridd och att det är relativt ny ledning på skolan samt att specialpedagogen arbetar sitt första år i klassen. Pedagogerna på den andra skolan förfaller att ha en mer gemensam och sedan länge inarbetad syn på elevvårdsarbetet och det verkar, enligt vår tolkning, vara en högre grad av samarbete och lagkänsla i elevvården vilket troligen undanröjer risken för missförstånd mellan olika personalgrupper. Då rektor har undertecknat samtliga åtgärdsprogram i den här klassen kan vi anta att rektors ledarskap är en viktig faktor för hur elevvårdsarbetet fungerar. Asp-Onsjö (2006) påpekar hur stor rektors roll är i relation till elever i behov av särskilt stöd. Författaren menar att en rektor med engagemang och intresse för utveckling av verksamhet och för att möta elever utifrån deras behov får stor betydelse i praktiken.

En intressant iakttagelse utanför vårt syfte är att pojkar finns överrepresenterade inom den specialpedagogiska verksamheten, något som Nilholm (2007) skriver om. Författaren pekar på att en av anledningarna till detta är att pojkar mognar senare och därför har svårt att hantera de krav på anpassning skolan ställer på eleverna. I klass Y finns det fler pojkar som erhåller stöd än det finns i klass X.

6.5.1 Jämförelse mellan dokumenterade och odokumenterade åtgärder

Det finns på den ena skolan en grupp som kallas stavningsgruppen dit elever går som inte nådde målen på det nationella provet. Något som är lite förvånande är att det är en åtgärd som elever har men inte finns noterad på åtgärdsprogrammen. Gruppen verkar vara en grupp som finns löpande under hela läsåret där elever går från de båda parallellklasserna. Det som är intressant att notera angående denna grupp är att det är ett samarbete mellan två lärarkollegor som möjliggör gruppens verksamhet. Enligt Skolverket (2004a) är just att initiera samarbete utifrån provresultaten en väsentlig aspekt på provens funktion och syfte.

Vi har i tidigare resonemang skrivit om kartläggning och motiverande samtal som den ena specialpedagogen menar att hon gör då elever presterat svagt på det nationella provet. Vår uppfattning är att hennes rutin och goda samarbete med läraren leder till att hon, då det gäller dessa elevers resultat, inte behöver nedteckna dessa åtgärder. Liljegren (2000) skriver att elevhälsa handlar om att hitta en plattform där olika yrkesgrupper som arbetar runt barnet kan mötas. Specialpedagogens roll är att fungera som förbindelselänk mellan den ordinarie undervisningen och speciella insatser. Vid ett eventuellt personalbyte skulle icke nedtecknade åtgärder kunna medföra dubbelarbete för pedagogerna eller att eleven får repetera i onödan, dvs arbeta med det hon/han redan kan. En annan risk vi kan se är att eleven får arbeta med för svåra uppgifter vilket kan leda till bristande måluppfyllelse när eleven ska göra om provet i skolår 6.

6.6 Metoddiskussion

Ett bra sätt att söka svar på våra frågor hade varit att använda oss av enkätfrågor men vi upplevde att det hade tagit för lång tid i anspråk att genomföra det. En annan nackdel med enkäter är att svarsfrekvensen inte är lika hög som vid intervjuer. Fördelen är att vi troligen hade fått en större mängd dokument att analysera och därför kanske hade haft möjlighet att ännu tydligare se mönster, tendenser eller kanske helt andra saker.

Vi kunde också valt att intervjua fler lärare och specialpedagoger men vi ville göra en mindre undersökning för att få möjlighet att gå på djupet och detaljstudera ett mindre antal intervjuer och åtgärdsprogram. En annan aspekt på intervjuer hade varit att även intervjua rektorens

men vi ansåg att det inte hade med vårt syfte att göra. Visserligen är rektor den som ansvarar för att åtgärdsprogram upprättas men en rektor arbetar inte direkt med eleverna. Det hade inte heller varit lämpligt att jämföra intervjuerna eftersom rektorn på den ena skolan är ny och har sin skola utspridd medan den andra rektorn har varit länge på skolan och har inarbetade rutiner. Enligt vår uppfattning skulle dessa faktorer leda till en orättvis bild av hur deras arbetssituation är. Eftersom vi i studien nämner vårdnadshavares och elevers medverkan vid upprättande av åtgärdsprogram hade det varit intressant att även intervjua dem men vi ansåg att tiden inte var tillräcklig för att även intervjua dessa personer. Dessutom kunde det vara svårt att få föräldrar intresserade av att ställa upp och att göra intervjuer med barn är ett stort arbete i sig.

På ett tidigt stadium av arbetet med uppsatsen diskuterade vi möjligheten att jämföra individuella utvecklingsplaner med upprättade åtgärdsprogram men valde bort det pga att vi upplevde att tiden inte skulle räcka till. Hade vi gjort det kunde vi kanske ha sett likheter eller skillnader mellan åtgärden i respektive dokument. Vår uppfattning är dock att en analys för att jämföra de två dokumenten inte stämmer med vårt syfte. Dessutom har dessa dokument inte samma funktion och upprättas av olika anledningar.

6.7 Tillämpning

Eftersom vår undersökning är av en mindre karaktär kan vi inte dra några definitiva slutsatser som leder till att vi kan uttala oss om hur lärarna och specialpedagogerna i de två klasserna ska förändra sitt arbetssätt. Det vi dock kan peka på är hur väsentligt det är att vara tydlig i hur åtgärden i ett åtgärdsprogram formuleras för att det inte ska finnas några oklarheter eller otydligheter. Vi kan även se att ett bra samarbete mellan olika personalgrupper är viktig för att elever i svårigheter ska få hjälp. Hjälpen svarar nästan alltid mot det som det nationella provet visar. Men det viktigaste är kanske att pedagogerna uppmärksammat att svårigheter finns. En annan aspekt på resultatet är att lärarna kanske skulle vara behjälpta av utbildning i hur åtgärdsprogram skall formuleras för att de verkligen ska fylla en funktion i det dagliga arbetet.

6.8 Framtida forskning

Under arbetets framskridande har vi funnit det mycket intressant att detaljstudera åtgärdsprogram upprättade utifrån resultat på det nationella provet i svenska i skolår 5. Då vi noterat att åtgärden nästan alltid stämmer med provresultatet och att eleverna så gott som alltid får korrekta åtgärder skulle det vara intressant att göra en liknande studie utifrån resultaten på nyligen införda nationella proven i skolår 3. I den politiska debatten talas det mycket om vikten av tidiga åtgärder för elever i svårigheter. Därför är det av stor betydelse att åtgärder som nedtecknas i åtgärdsprogrammen redan i skolår 3 överensstämmer med provresultaten.

En annan intressant studie skulle vara att jämföra ett större antal intervjuer med lärare och specialpedagoger för att komma fram om det råder samstämmighet då det handlar om ansvar för beslutade åtgärder. I vår mindre undersökning har vi noterat att det råder en viss diskrepans mellan det som sägs och det som står skrivet.

Vi har under studiens gång upptäckt att ansvaret för att upprätta åtgärdsprogram förefaller ha delegerats till lärarna. Det har lett till att vi skulle tycka att det vore givande att göra en studie om specialpedagogens framtida roll vid upprättande av åtgärdsprogram. Det förefaller vara

som om specialpedagogens kompetens generellt kanske inte tas till vara i detta sammanhang. En frågeställning som vi anser är relevant att ställa sig här är om denna typ av delegering av arbetsuppgifter kan bero på tidsbrist.

Hur dagens skolor i framtiden kommer att tillvarata specialpedagogens kompetens, är en fråga som vi är mycket intresserade av. Denna fråga har ju blivit högst aktuell då den nya speciallärarutbildningen nyligen startats och därmed kan komma att bli en konkurrent till specialpedagogen och hennes yrkeskompetens.

7 SAMMANFATTNING

Vi gör här en sammanfattning av det vi kommit fram till i vår studie. Syftet med studien är att se hur upprättade åtgärder överensstämmer med resultatet på det nationella provet i svenska i skolår 5, samt att studera vilken typ av åtgärder som nedtecknats. Syftet är också att granska specialpedagogens roll vid arbetet med de elever som inte nådde målen.

För att få svar på vårt syfte, har vi valt att ställa följande frågeställningar:

- Hur frekvent är det att åtgärder vidtas då elever presterar svagt resultat på det nationella provet?
- Hur ser rutinerna ut och vilken ansvarsfördelning finns på skolan om och när åtgärdsprogram ska utformas då elever presterat svagt på provet?
- Hur ser åtgärder ut?
- I hur hög grad överensstämmer pedagogernas åtgärder med elevernas uppvisade provresultat?
- I hur stor utsträckning utnyttjas specialpedagogens kompetens vad gäller t ex kartläggning och alternativa verktyg?

Det är glädjande konstatera att det i de båda undersökta klasserna alltid upprättas åtgärdsprogram när en elev inte nått målen på det nationella provet i svenska i skolår 5. Den vanligaste åtgärden inom ramen för skolans verksamhet är smågrupper där arbetar man med läsning eller stavning. När vi tittar på den vanligaste åtgärden totalt sett är det att läsa skönlitteratur i hemmet. I de studerade åtgärdsprogrammen finner vi, när vi jämför åtgärder med uppvisat provresultat, att det i nio fall av tio råder full överensstämmelse mellan åtgärd och provresultat. Vår uppfattning är att pedagogerna har upprättat åtgärder som mycket väl stämmer överens med provresultatet.

Vi kan notera att specialpedagogerna i de båda klasserna finns med vid upprättande av åtgärdsprogram när lärarna anser att det finns ett sådant behov. I en av klasserna är specialpedagogen närvarande vid 5 av de 7 upprättade åtgärdsprogrammen. Och i den andra klassen har inte specialpedagogen behövt medverka vid något av de tillfällen åtgärdsprogrammen skrivits. Kartläggning av elevernas hela skolsituation kan vi inte finna i några av de åtgärdsprogram vi granskat. Vid intervjutillfället med den ena specialpedagogen menar dock samma pedagog att kartläggning utförs av henne eller någon personal från elevhälsgruppen.

I studien av i hur stor utsträckning specialpedagogens kompetens utnyttjas finner vi att av de tio elevers åtgärdsprogram vi studerat, har sju elever fått specialpedagogisk kompetens i någon form.

Ett mönster vi kan se är att det inte alltid finns en överensstämmelse mellan den som står som ansvarig pedagog för att beslutad åtgärd genomförs och vem som enligt intervjuer ska utföra arbetsuppgiften. Vi uppfattar också i vår undersökning att det finns en antydning om att det kan finnas några odokumenterade åtgärder i de båda klasserna. Detta framkommer i jämförelsen med intervjusvar och vad som i realiteten står nedtecknat som åtgärder i åtgärdsprogrammen.

REFERENSER

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, A, Heimersson, M & Persson, B. (2005) *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Andreasson, A. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Antononvsky, A. (2005). *Hälsans mysterium* (2:a uppl). Stockholm: Natur och Kultur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram- dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Clark, C, Dyson, A, & Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. New York: Routledge
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Forskningsetiska principer. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Haug, P. (1998). *Specialpedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter: familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindmark, K. (2006). *Åtgärdsprogram för elever med koncentrationssvårigheter*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Lpo 94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Malmer, G. (1999). *Bra matematik för alla. Nödvändig för elever med inlärningssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Person, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan - förekomst, innehåll och användning*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Rallis, S & Rossman, G. (2003). *Learning in the field. An introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Salamancadeklarationen. (1997). Stockholm: Svenska Uneskorådet.

SFS 1985:1100. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

SFS 2006:205. Svensk Författningssamling. Förordning om ändring i grundskoleförordningen. (1994:1194).

Skidmore, D. (2004). *Inclusion , the dynamic of school development*. New York: Open University Press.

Skolverket. (2001a). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2001b). *Skolverkets plan för ett fortsatt och fördjupat arbete med anledning av propositionen Hälsa, lärande och trygghet (2001/02:14)*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2002). *Att arbeta med särskilt stöd, några perspektiv*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2004a). *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2004b). *Prövostenar i praktiken. Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användares synpunkter*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2008a). *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2008b). *Särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Tinglev, I. (2005). *Inkludering i svårigheter*. Umeå: Umeå Universitet.

Intervjufrågor till läraren

1. Hur kan du rent praktiskt göra skillnad i din undervisning om du eventuellt skulle ha elever som både presterar bra och mindre bra på det nationella provet?
2. I hur stor utsträckning arbetar eleverna med olika material då de inte nått målen för det nationella provet?
3. Hur gör du för att ge mer tid till de elever som inte uppnått målen på det nationella provet i ämnet svenska?
4. Hur ser samarbetet ut vid de tillfällen då många elever presterat svagt resultat på det nationella provet?
5. Vilken är specialpedagogens roll i arbetet med elever med svagt resultat på det nationella provet?
6. Vem upprättar åtgärdsprogrammen för de aktuella eleverna?

Intervjufrågor till specialpedagogen

1. I hur stor utsträckning är du inblandad i upprättandet av åtgärdsprogram?
2. Hur upplever du kopplingen mellan elevernas uppvisade svårigheter på det nationella provet med åtgärderna i åtgärdsprogrammet?
3. Vilka ska enligt dig vara närvarande då ett åtgärdsprogram skrivs för elever som inte nått målen för det nationella provet i svenska?
4. Hur vanligt förekommande är det att du har som rutin att göra en kartläggning på individ/grupp- och organisationsnivå, för att kunna sätta in rätt åtgärder till de elever som inte uppnått målen på det nationella provet?
5. Vem ansvarar för att en kartläggning blir färdigställd?
6. Vilken är din roll i arbetet med elever med svagt resultat på det nationella provet i svenska?
7. Vilken är den vanligast förekommande åtgärden när det gäller elever som inte uppnått målen i svenska på det nationella provet?
8. Finns det åtgärder som görs utan att de är dokumenterade i ett åtgärdsprogram och vilka är i så fall dessa när det gäller elever som inte uppnått målen på det nationella provet i svenska?

Sammanställning lärarintervjuer

Frågor	Klass X	Klass Y
1. Hur kan du rent praktiskt göra skillnad i din undervisning om du eventuellt skulle ha elever som både presterar bra och mindre bra på det nationella provet?	Rent praktiskt kräver Emma mer av de starka eleverna och mindre av de svagare utifrån samma arbetsuppgifter.	Eleverna jobbar med samma material men de elever som inte klarade det nationella provet får baskunskaperna förklarade i en mindre grupp hos specialpedagogen.
2. I hur stor utsträckning arbetar eleverna med olika material då de inte nått målen för det nationella provet?	En elev arbetar med lämpligt dataprogram i klassrummet. För de elever som inte klarat det nationella provet bestämmer Emma passande läsebok. Övriga elever får själva bestämma bok.	I klassrummet får elever i behov arbeta med alternativa verktyg i form av datorprogram. Dessa elever går även iväg till specialpedagogen och tränar på det de har svårt för.
3. Hur gör du för att ge mer tid till de elever som inte uppnått målen på det nationella provet i ämnet svenska?	En elev får av Emma en stencil med veckans glosor och kan då de andra eleverna skriver glosorna från tavlan ägna sig åt att skriva klart sin skrivuppgift.	Kalle gör ingen skillnad i tid till de elever som är i behov av extra stöd.
4. Hur ser samarbetet ut vid de tillfällen då många elever presterat svagt resultat på det nationella provet?	Emmas kollega leder en grupp kallad stavningsgruppen och där får elever med svagt provresultat träna på grammatik.	Kalle samarbetar med specialpedagogen genom att låta eleverna gå till henne.
5. Vilken är specialpedagogens roll i arbetet med elever med svagt resultat på det nationella provet?	Lottas roll består i att låta eleverna träna på gamla nationella prov för att bli bättre på att ge uttömmande svar på dessa.	Ullas roll är att arbeta individuellt med elever som inte klarat det nationella provet.
6. Vem upprättar åtgärdsprogrammen för de aktuella eleverna?	Mentor.	Lärare och specialpedagog i samarbete.

Sammanställning specialpedagogintervjuer

Frågor	Klass X	Klass Y
1. I hur stor utsträckning är du inblandad i upprättandet av åtgärdsprogram?	Lotta skriver till sina egna mentorselever. Lotta inblandad i de diskussioner som föregår upprättandet av ett åtgärdsprogram.	Ulla är med då läraren önskar stöd för upprättande av åtgärdsprogram. Hon skriver även program för de elever hon ger extra stöd.
2. Hur upplever du kopplingen mellan elevernas uppvisade svårigheter på det nationella provet med åtgärden i åtgärdsprogrammet?	Kopplingen består i att träna på gamla nationella prov för att på så sätt bli bättre på de moment man inte klarade på det nationella provet.	Ulla menar att åtgärden i åtgärdsprogrammen överensstämmer med de brister eleverna uppvisade på det nationella provet.
3. Vilka ska enligt dig vara närvarande då ett åtgärdsprogram skrivs för elever som inte nått målen för det nationella provet i svenska?	Mentor, föräldrar, elever och specialpedagog om så önskas.	Klasslärare, föräldrar, elev och ibland personal från elevhälsogruppen, beroende på elevens problematik.
4. Hur vanligt förekommande är det att du har som rutin att göra en kartläggning på individ/grupp- och organisationsnivå, för att kunna sätta in rätt åtgärder till de elever som inte uppnått målen på det nationella provet?	Då verksamheten befinner sig i tillfälliga lokaler finns inga rutiner för kartläggning på individ/grupp och organisationsnivå.	Kartläggning sker kontinuerligt på samtliga nivåer.
5. Vem ansvarar för att en kartläggning blir färdigställd?	Lotta tror att det är rektor och mentor som ansvarar för detta.	Specialpedagogen eller personal ur elevhälsogruppen.
6. Vilken är din roll i arbetet med elever med svagt resultat på det nationella provet i svenska?	Lottas roll är att efter diskussion med elevens lärare ta fram lämpligt material texter och datorprogram.	Ulla gör kartläggningar, åtgärder i klassen/mindre grupp eller enskilt.

7. Vilken är den vanligast förekommande åtgärden när det gäller elever som inte uppnått målen i svenska på det nationella provet?	Eleverna får extra lästräning, samt diskutera och återberätta det de läst.	Den vanligaste åtgärden är att utveckla läs- och skrivfärdigheter och även att lära sig att använda kompensatoriska hjälpmedel. Ulla arbetar också med motivation genom reflekterande samtal. Samt utveckla ordförrådet hos elever med invandrarbakgrund.
8. Finns det åtgärder som görs utan att de är dokumenterade i ett åtgärdsprogram och vilka är i så fall dessa när det gäller elever som inte uppnått målen på det nationella provet i svenska?	De enda åtgärder som inte dokumenteras är de som utförs av tillfälligt vikarierande lärare.	Det är vanligt att pedagogerna utför åtgärder som inte dokumenteras.